Der deutsche Unterricht an höheren Schulen.

Von

Dr. J. W. Otto Richter.

Leipzig,
Verlag von Gülker & Co.
1876.

Dem Herrn Regierungs- und Schulrat,

Professor Dr. Bezzenberger

in Merseburg

in dankbarer Erinnerung

an die auch für das Gebiet des deutschen Unterrichtes von ihm erfahrene mannigfache Förderung

und in aufrichtiger Verehrung

gewidmet vom

Verfasser.

Vorbemerkung.

Es ist bekanntlich noch nicht allzulange her, daß man an den höheren Schulen gymnasialen Charakters eines besonderen deutschen Unterrichtes vollkommen entbehrte. Der frühere Zustand unsers Vaterlandes und der damalige Stand des deutschen Schulwesens lassen das völlige Zurücktreten eines Gegenstandes, welcher auf allen unseren Schulen, mögen dieselben nun dem unmittelbaren Bedürfnisse des Volkes dienen oder sich höhere Ziele stecken, naturgemäß im Vordergrunde stehen muß, einigermaßen erklärlich erscheinen. Jetzt ist es glücklicher Weise anders geworden, indem selbst bekannte Vertreter der klassischen Bildung und Universitätsprofessoren es nicht verschmähen, über die Behandlung dieses Gegenstandes Ratschläge zu geben und zahlreiche Schulmänner aus der Praxis heraus durch Schulgrammatiken, Lesebücher, Literaturgeschichten und stilistische Handbücher die Hebung und Förderung desselben energisch anstreben.

Dessen ungeachtet aber läßt es sich nicht verkennen, daß der deutsche Unterricht überhaupt, und namentlich auch derjenige an höheren Schulen eine feste und befriedigende Methodik noch nicht entwickelt hat und ebensowenig allgemein zu einem wahrhaft fruchtbaren Lehrgegenstande geworden ist. Diese Thatsache zu erklären bedarf es keines großen Nachdenkens, und da es hier nicht in meiner Absicht liegt, nach irgend einer Seite hin Vorwürfe auszuteilen, so habe ich in derselben nur eine Anregung gefunden, auch meinerseits eine Förderung dieses wichtigen Unterrichtsfaches zu versuchen. Hat doch zu einer Zeit, da der deutsche Nationalstaat endlich zu herrlicher Vollendung gelangt ist, jeder Lehrer des Deutschen die erhöhte Pflicht, diesen Gegenstand zu einer wahrhaft fruchtbaren Quelle vaterländischen Geistes und vaterländischer Gesinnung zu machen und in ernster Prüfung der sich darbietenden Hülfsmittel die besten und

zweckmäßigsten derselben zu erwählen. Der Ernst dieser Pflicht hat neuerdings dazu geführt, daß größere Conferenzen über dieselbe zu eingehender Beratung zusammengetreten sind, und wenn auch deren Resultate zum Teil noch gering erscheinen könnten, so steht es doch fest, daß sie reiche Anregung gegeben und eine allmähliche Klärung der Sache angebahnt haben. Erwähnenswert ist in dieser Beziehung vor allem die Conferenz der Gymnasial- und Realschuldirectoren der Provinz Sachsen im Jahre 1874, welcher ein auf Grund der Beratungen sämmtlicher Lehrercollegien der höheren Schulen in der Provinz vom Gymnasialdirector Osterwald zu Mühlhausen i. Th. verfaßtes eingehendes Referat vorlag, dessen Thesen größeren Teils discutirt und angenommen worden sind *). Schon früher hat sich die fünfte Directorenconferenz der Provinz Pommern mit demselben Gegenstande, wenn auch anscheinend mit weniger durchgreifendem Erfolge, beschäftigt. Außerdem sind neuerdings auch einzelne Schriften und Aufsätze erschienen, welche eine anregende und fördernde Wirkung hervorbringen mußten. Dieselben behandeln entweder nur einen Teil dieses Unterrichtes **), oder sie fassen die Bedürfnisse bestimmter Kategorien von Schulen vorwiegend ins Auge ***).

Was nun speciell *meine* Absicht anlangt, so geht dieselbe darauf aus, in den nachfolgenden Blättern sowohl die Resultate, welche ich auf diesem von mir fortgesetzt mit besonderer Vorliebe gepflegten Arbeitsfelde gesammelt habe, darzulegen, als auch eine Umschau in der dasselbe berührenden Literatur zu halten, mag sich dieselbe nun mehr auf theoretischem oder auf praktischem Boden bewegen. Meinen Erörterungen über die einzelnen Zweige des deutschen Unterrichtes, bei welchen ich nicht eine *bestimmte* höhere Unterrichtsanstalt ausschließlich ins Auge

---

*) Vergl. die „Verhandlungen der ersten Versammlung der Directoren der Gymnasien und Realschulen I. Ordn. der Provinz Sachsen zu Magdeburg am 27—29. Mai 1874.“ Halle, Verl. der Buchhandlung des Waisenhauses 1874 S. 2—59 und S. 146—158.

**) Namentlich Programmabhandlungen, z. B. über die Aufsatzübungen die Arbeit von A. Brunner in dem Jahresberichte d. Studienanst. zu Landshut 1874 u. a.

***) Ueber den deutschen Unterricht an *Gymnasien* handelt ein Schriftchen des Gymnasialdirectors Dr. Dietrich in Erfurt (Jena, 1875. Verlag von H. Dufft.); denselben Gegenstand vom Standpunkte der *Realschule* aus bespricht Dr. L. Freytag in dem Aufsatze „der Idealismus auf der Realschule“ (Central-Organ f. d. Interessen des Realschulwesens II. S. 460 ff.). Auch der Aufsatz von Dr. Wilhelm Cramer in Barr „über den deutschen Unterricht der lateinlosen Realschulen des Reichslandes“ (Ebenda III. S. 449) und mein Aufsatz über „die vaterländische Erziehung in der Realschule“ (Ebenda II. S. 8 ff.) gehören hierher.

zu fassen gedenke, werde ich zum Schlusse immer einen Ueberblick über die bezügliche Literatur folgen lassen, wobei ich mich indeß auf eine Anzahl neuer und hervorragender Erscheinungen beschränken will. Gelingt es mir, durch solche Erörterungen den deutschen Unterricht an höheren Schulen in irgend einer Weise zu fördern und fruchtbarer zu machen, so wird mir dies zu größter Freude gereichen.

Eisleben, im November 1875.

Dr. J. W. Otto Richter.

Inhalt.

Seite

Einleitende Betrachtungen 1

I. Capitel. Die Leseübungen und der grammatische Unterricht 5

II. Capitel. Die Einführung in die deutsche Literatur und deren Geschichte. 21

III. Capitel. Die deutschen Aufsätze und die Redeübungen 52

Einleitende Betrachtungen.

Betrachten wir die Aufgabe des deutschen Unterrichtes im allgemeinen, so ergiebt sich zunächst, daß alle Schulen, mögen sie sich nun beschränktere oder weiter gehende Ziele stecken, ihre Zöglinge zu einem möglichst richtigen und sicheren Gebrauche der Muttersprache heranbilden müssen. Es gilt also, dieselben in der Grammatik zu befestigen und ihnen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke zu verschaffen. Allein es wäre dies ein viel zu beschränktes Ziel, mit dem wohl selbst unter den ungünstigsten Verhältnissen kein deutscher Schulmann zufrieden sein dürfte. Nicht eine äußerliche Fertigkeit bloß wird der Lehrer anstreben, sondern er wird nach Möglichkeit immer auch bemüht sein müssen, seine Schüler in die Literatur und das Geistesleben unsers Volkes einzuführen und dadurch seinen Unterricht zu einer lebendigen Quelle vaterländischer Gesinnung zu gestalten. Wohl ist es richtig, daß dem Volksschullehrer, der sich vielleicht mit über 100 Kindern der verschiedensten Altersstufen und der verschiedensten Begabung, vielleicht sogar mit Knaben nnd Mädchen zugleich in engem Raume und ohne geeignete Hülfsmittel abzumühen hat, die Erreichung jenes Zieles außerordentlich erschwert wird; will er jedoch seine Schuldigkeit thun und hat er ein warmes Herz für sein Vaterland, für seinen Beruf und für die ihm anvertraute Jugend, so wird er wenigstens in etwas auch jene höhere Aufgabe des deutschen Unterrichts zu lösen vermögen. Glücklicher freilich ist derjenige daran, dem Hindernisse der betreffenden Art nicht entgegenstehen, der im regelmäßigen und ungehemmten Fortschreiten jenes hohe Ziel erst nach langjähriger Arbeit zu erreichen braucht. Der Lehrer der höheren Schule, welcher sich in dieser glücklichen Lage befindet, soll dieselbe auch im vollsten Maße zu benutzen suchen und durch weise Einteilung seiner Zeit seine

Zöglinge zu Männern heranbilden, welche das Geheimniß deutschen Wesens kennen und lieben gelernt, welche mit der Begeisterung für deutsche Art und Gesinnung, für deutsche Kunst und Literatur auch die Tüchtigkeit erworben haben, Träger und Förderer deutschen Lebens zu werden. — Natürlich erweitert sich auch im einzelnen die Aufgabe dieses Unterrichtes an höheren Schulen, im Vergleich zu niederen; denn während diese sich damit begnügen dürfen, die grammatischen Formen der neuhochdeutschen Sprache zu überliefern und die Schüler in deren richtiger Anwendung zu befestigen, haben die höheren Schulen auch die geschichtliche Entwicklung der Muttersprache in den Kreis der Behandlung zu ziehen, und was die Literatur der Nation anlangt, so gilt es hier nicht blos, einzelne auserlesene Proben der neueren Blütezeit hineinzustreuen in die mehr praktischen Unterweisungen, welche durch die Bedürfnisse des Lebens geboten sind, sondern es muß eine Fülle von Schätzen unserer Gesammtliteratur dem tieferen Verständnisse und der Würdigung unserer Jugend zugänglich gemacht werden. Der deutsche Unterricht hat sonach im Organismus der höheren Schulen für die vaterländische Bildung außerordentliches, ja das meiste zu leisten; er nimmt unter den übrigen Lehrfächern, welche sämmtlich ja, jedes in seiner Weise, eine gewisse Bedeutung zu beanspruchen haben, in diesem Sinne die erste Stelle ein.

Indeß haben wir durch das gesagte noch nicht die allgemeine Bedeutung dieses Lehrgegenstandes erschöpft. Mit Recht ist es als eine weitere Aufgabe desselben bezeichnet worden, daß er „den Gedankenkreis der Schüler überhaupt erweitern, die harmonische Ausbildung der Geistes- und Seelenkräfte teils durch die Objecte der Lectüre, teils durch die Uebungen des Ausdruckes wissenschaftlich fördern, zu diesem Zwecke sich vorzugsweise mit dem fremdsprachlichen wie dem geschichtlichen, irgendwie aber auch mit dem sonstigen Unterrichte in Verbindung setzen und so darauf hinarbeiten soll, daß der Schüler mehr und mehr in den Stand gesetzt wird, das gesammte Bildungsmaterial, das die Schule ihm bietet, in der Muttersprache denkend, sprechend und schreibend geistig zu verarbeiten."*) Was hier bloß von dem deutschen Unterrichte auf Gymnasien verlangt wird, ist ein Anspruch, welcher an diesen Gegenstand auf allen höheren Schulen gestellt werden muß.

Ein weiterer Punkt, welchen ich nicht unberührt lassen darf, bezieht sich auf die Realschulen. Wenngleich nämlich Zweck und Ziel dieses

---

*) Vgl. „Verhandlungen der Directoren der Provinz Sachsen" S. 3.

Gegenstandes auf allen höheren Schulen die nämlichen sein müssen, so läßt sich doch nicht leugnen, daß derselbe je nach dem Gesammtcharakter der einzelnen Anstalten eine verschiedenartige Stellung im Unterrichtsplane einnehmen kann. Nun ist von einem Fachgenossen betont worden, daß der deutsche Unterricht auf der Realschule berufen sei, „vor allem ein Gegengewicht des Idealismus gegen den alles überwuchernden Realismus zu bilden.“*) Die trübe Weltanschauung und die etwas schiefe Beurteilung des in der heutigen Realschule waltenden Geistes, welche jener College bei der Aufstellung dieses Satzes und auch sonst zuweilen erkennen läßt, sollen mich nicht abhalten, ihm darin Recht zu geben, daß die Realschule gegenüber der mehr praktischen Richtung, welche durch eine Anzahl von Fächern vorzugsweise gefördert wird, ganz besonders auch die ideale Bildung gebührend ins Auge fassen und dieserhalb den deutschen Unterricht zu einer hervorragenden Stellung erheben muß. Wer kann es denn leugnen, daß die Realschule besonders gegenüber der Mathematik und den Naturwissenschaften, welche natürlich in ihrem Bildungswerthe keineswegs unterschätzt werden sollen, solcher Gegenstände dringender als andere Anstalten bedarf, durch deren einsichtsvolle Behandlung die Bildung der Schüler vor Einseitigkeit bewahrt und zu jener Höhe entwickelt werden kann, welche als die harmonische Bildung des Geistes und Herzens bezeichnet zu werden pflegt? Zwar muß ich, wie ich dies schon früher gethan habe**), auch hier wieder betonen, daß auch der Unterricht in der vaterländischen Geschichte und Geographie, ja selbst in anderen Fächern, wie in den fremden Sprachen, der idealen, und besonders der vaterländischen Bildung dienstbar gemacht werden kann und soll — eine Ansicht, welcher von dem vorerwähnten Collegen in für mich nicht gerade überzeugender Weise widersprochen worden ist; jedoch betrachte auch ich, wie er, den deutschen Unterricht als denjenigen Gegenstand, welcher diese Aufgabe vorzugsweise zu erfüllen vermag.

Aus dem gesagten ergibt sich, daß der deutsche Unterricht sehr viel zu leisten hat, und es liegt daher die Frage nahe, ob es möglich ist, bei der bisherigen beschränkten Stundenzahl — 2 bis 3 Stunden auf dem Gymnasium und 3 bis 4 Stunden auf der Realschule — auch nur annähernd das gestellte hohe Ziel zu erreichen. Mehrfach ist nun in der That, z. B. auf der Directoren-Conferenz in Magdeburg

*) Vergl. Dr. L. Freytag in dem Central-Organ f. Realschulwesen II. S. 461.

**) „Die vaterländische Erziehung der Realschule“ im Central-Organ f. Realschulw. II. S. 8 ff.

von einzelnen Mitgliedern, eine Vermehrung der Stundenzahl gefordert worden; man hat gesagt, daß „vier wöchentliche Stunden das wenigste wären, was für zulässig gehalten werden könnte.“ Dem gegenüber haben freilich die Directoren der Provinz Sachsen mit 30 gegen 2 Stimmen erklärt: „Eine Vermehrung der Stunden ist nicht nötig“ — also für die oberen Klassen der Gymnasien 2, für die der Realschulen 3 wöchentliche Stunden ausreichend gefunden. Was mich betrifft, so kann ich es nach meinen bisherigen Erfahrungen nur bedauern, daß die Notwendigkeit dem deutschen Unterrichte eine größere Stundenzahl zuzuweisen, anscheinend noch immer nicht gebührend anerkannt wird; jedoch habe ich bei früherer Veranlassung bereits mein Bestreben gezeigt, mich mit der augenblicklich dargebotenen Zeit nach Möglichkeit einzurichten.*) Es gilt ja hier, wie in anderen Fächern, vorzüglich, den vollen Ernst zu zeigen und mit redlichem Streben zu erreichen, was sich irgend erreichen läßt. Fehlt es dem Lehrer des Deutschen nicht an einer tüchtigen Vorbildung, ebenso wenig an Umsicht, Pflichttreue und Vaterlandsliebe; so wird er innerhalb der ihm augenblicklich gegebenen Zeit immer schon recht gutes zu wirken und seine hohe Aufgabe wenigstens annähernd zu lösen vermögen. Andrerseits ist es sicher, daß Lehrer, für welche „die gesammten deutschen Stunden nichts als eine anhaltende Verlegenheit sind“ — und solche soll es leider noch immer geben**), — durch eine Vermehrung der jetzt vorhandenen Stundenzahl nicht eben der Erfüllung ihrer umfassenden Aufgabe näher kommen würden.

Wenden wir uns nun dem deutschen Unterrichte im einzelnen zu, so empfiehlt es sich augenscheinlich, dem auch sonst innegehaltenen Gange gemäß, nach einander von dem Lesen und dem grammatischen Unterrichte, von der Einführung in die deutsche Literatur und deren Geschichte, sowie endlich von den schriftlichen Aufsätzen und den Redeübungen zu handeln.

---

*) In dem erwähnten Aufsatze über d. vaterländische Erziehung der Realschule.
**) Dr. L. Freytag behauptet es.

I. Capitel.

Die Leseübungen und der grammatische Unterricht.

Die Wichtigkeit der Leseübungen wird anscheinend noch immer nicht in gebührender Weise anerkannt, obwohl schon Herder sie betont und die „Unterrichts- und Prüfungsordnung" (S. 50) ihnen einen hohen Wert beigelegt hat.

Was nun die Aufgabe dieser Uebungen anlangt, so möchte ich dieselbe nach den Ausführungen eines bekannten Pädagogen in vier Stufen teilen, nämlich in das geläufige, das verständige, das empfindungsvolle und das mimische Lesen*).

Das geläufige, richtige Lesen, welches eigentlich in die Vorbereitungsklassen hineingehört, wird hier nie vollständig erreicht und daher in den unteren Klassen der höheren Schulen unausgesetzt weiter geübt werden müssen. Das verständige Lesen bezeichnet die zweite Stufe, welche bereits in den unteren Klassen eintritt und hier sehr ernstlich genommen werden muß. Dieserhalb empfiehlt es sich, daß öfter ein von dem Lehrer vorgelesenes Stück dem Schüler zur häuslichen Uebung aufgegeben und dieser in der Klasse ernstlich angehalten wird, langsam und aufmerksam zu lesen. Wenn von verschiedenen Seiten darüber geklagt wird, daß viele gebildete Leute, ja Lehrer die Anforderungen eines verständnißvollen Lesens unerfüllt lassen; dann ist es gewiß Pflicht demselben gebührende Beachtung zu schenken und von den untersten Stufen der höheren Schule an alles aufzubieten, um eine Besserung herbeizuführen. Gilt es hier doch nicht nur die Interpunctionen gebührend zu beachten, sondern auch die Wörter richtig und dem Gedanken entsprechend zu betonen, so daß der Leser nicht nur das eigne Verständniß der Lectüre hervortreten läßt, sondern auch dem Hörer dasselbe ermöglicht. Gesteigert wird diese Aufgabe bei Gedichten, indem hier der

*) Vgl. Dietrich, der deutsche Unterricht an Gymnasien.

Versaccent und Versabschnitt beachtet und doch zugleich auch die richtige Betonung, welche der Gedankengang erfordert, angewendet werden muß. — Das empfindungsvolle Lesen soll dadurch erreicht werden, daß der Schüler angehalten wird, sich in die Lectüre hineinzudenken, und das so empfundene zu klarem und natürlichem Ausdrucke zu bringen. Der Anspruch, welcher auf dieser weiteren Stufe an die Schüler gestellt wird, ist kein geringer, zumal wenn man in Betracht zieht, daß es selbst noch in den oberen Klassen hin und wieder Schüler gibt, welche sich aus ihrer Eintönigkeit durch nichts aufrütteln lassen; trotzdem wird das ernste Bemühen des Lehrers es dahin zu bringen vermögen, daß wenigstens ein Teil der Schüler bereits auf den mittleren Stufen dieses Ziel erreicht. — Weit schwieriger noch stellt sich die Sache mit dem „mimischen“ Lesen. Hier gilt es, in den Reden der handelnden Personen die sie bewegenden Gefühle dem Hörer zur Anschauung zu bringen. Nun ist nicht mit Unrecht davor gewarnt worden, die Ansprüche ungebührlich zu steigern, da der Lehrer nur zu sehr mit Schwierigkeiten aller Art bei den Leseübungen zu kämpfen habe. Und es ist ja richtig, daß abgesehen von organischen Hindernissen bei den Schülern die provinziellen Dialecte sich nur sehr schwer überwinden lassen. Deshalb ist nun vorgeschlagen worden, daß man sich damit begnügen möge, den Schüler der oberen Klassen nur in dem epischen Lesen auszubilden, so daß er also in epischen Darstellungen die Reden verschiedener Personen nicht bloß mit etwas veränderter Stimme, sondern auch mit dem im ganzen richtigen Gefühlsausdrucke wiederzugeben vermöge. Aber sollte hier wirklich der Lehrer Halt machen müssen? Im allgemeinen kann ich es nicht zugeben, meine vielmehr, daß die höhere Schule das nämliche Ziel auch bei dramatischen Dichtungen mit einer größeren Zahl von Schülern wird erreichen können. Nicht billigen kann ich es, wenn ein Schulmann diesen Zielpunkt richtig bezeichnet, aber es zugleich aufgibt ihn anzustreben, weil er die Stundenzahl des Gymnasiums nicht von 2 auf 3 Stunden glaubt erhöhen zu dürfen.

Nicht unberührt kann ich hier lassen, wie wichtig es ist, daß sich der Lehrer des Deutschen über eine auffallend provinzielle Aussprache zu erheben sucht. Die von gewisser Seite erhobene Forderung, nur demjenigen, der es zu diesem Ziele gebracht hat, die Lehrberechtigung für den deutschen Unterricht zu erteilen, mag einzelnen Fachgenossen vielleicht übertrieben erscheinen, allein unberechtigt ist sie in der That nicht.

Im weiteren Fortschreiten stößt uns zunächst die orthographische Frage auf, welche als eine besonders dringende betrachtet werden muß. Aus dem vorhandenen Wirrwar herauszukommen, sind neuerdings die

verschiedenartigsten Versuche gemacht worden — und doch ist eine baldige Lösung der Frage in befriedigendem Sinne noch nicht zu erwarten. Entweder kann von einer Centralstelle aus die Orthographie festgestellt oder von unten auf durch Einigung der Lehrer einzelner Schulen, dann der Schulen einer ganzen Provinz u. s. w. eine Reform angebahnt werden. Die Vertreter der letzteren Ansicht, deren es nicht wenige gibt, „empfinden es dankbar," daß eine Entscheidung von maßgebender Stelle bisher nicht erfolgt ist, und geben sich der festen Hoffnung hin, daß man auf dem Wege der freiwilligen Einigung am besten zum Ziele gelangen werde*).

Die Ordnung der Angelegenheit von oben her könnte entweder durch Regierungsverordnung oder, wie in Italien, durch Einigung der Grammatiker bewirkt werden, doch meinen selbst solche Pädagogen, welche diesen Weg im ganzen billigen, daß die Sache noch nicht weit genug gediehen sei, und daß es vorläufig als allein möglich und auch wohl genügend betrachtet werden müße, wenn sich die Lehrer aller Kategorien innerhalb einer und derselben Provinz über die Orthographie einigten. Daß hierbei namentlich auch die Schullehrerseminare mitwirken müssen, liegt auf der Hand.**) — Was mich betrifft, so bin ich auch der Ansicht, daß vorläufig die Angelegenheit von unten her emsig betrieben werden muß, indem sich zunächst auf Grund der vorhandenen wertvollen Arbeiten kleinere und dann immer größere Kreise von Lehrern verständigen. Die Schulbehörden haben dabei die natürliche Aufgabe, es nicht an Anregung und Förderung fehlen zu lassen. Ist es dann zu einer Verständigung der Lehrer ganzer Provinzen, resp. Länder gekommen, so wird es an der Zeit sein, daß eine Commission von Grammatikern und Pädagogen daran geht, nach vorsichtiger Vergleichung der inzwischen angenommenen Systeme mit einander und mit gewissen allgemeinen Grundsätzen das Werk der Einigung zu v o l l e n d e n. Daß diese endlichen Festsetzungen von der Reichsbehörde bestätigt und mit gesetzlicher Gültigkeit versehen werden müssen, ist selbstverständlich. — Uebrigens erscheint gegenüber dem dringenden Bedürfnisse einer geregelten Orthographie das noch immer nicht völlig geschwundene Bedenken einzelner Collegien recht eigenthümlich***). Es fragt sich nun freilich, welches Princip einer Verbesserung unserer Orthographie zu Grunde

---

*) So urtheilt namentlich auch Herr Dietrich.

**) So urtheilt der Referent der Magdeburger Directorenconferenz.

***) Gegen die Regelung hat sich z. B. das Collegium der Erfurter Realschule ausgesprochen.

gelegt werden soll. Früher wurde vornehmlich das historische oder etymologische Princip empfohlen; neuerdings dagegen neigt man sich mehr dem phonetischen Prinzipe zu, und wohl mit einigem Rechte. Jedenfalls indeß würde es nicht gebilligt werden können, wenn man bei der oben befürworteten Einigung sich ausschließlich dem phonetischen Principe anschließen wollte, wie es z. B. ein Görlitzer Lehrerverein thut, vielmehr müßte auch das etymologische in geeigneter Weise mit herangezogen werden. In dieser Beziehung scheint mir die Ansicht volle Billigung zu verdienen, welche dahingeht, daß man von der verbreiteten Schreibung ausgehen, diese nach der als richtig anerkannten Aussprache möglichst verbessern und vereinfachen und nebenbei der Etymologie und der früheren natürlicheren Schreibung gebührende Beachtung schenken müße*).

Unter den orthographischen Hülfsmitteln haben neuerdings die von dem Berliner Gymnasial- und Realschullehrer-Vereine herausgegebenen „Regeln“ nebst „Verzeichniß“ besonders an höheren Schulen eine weit über Berlin hinausgehende Verbreitung gefunden. Das Urteil über dieses Werkchen lautet im ganzen dahin, daß die Regeln sich fast durchweg durch Kürze und Bestimmtheit empfehlen; selbst den Umstand, daß hin und wieder die Wahl zwischen verschiedener Schreibung freigelassen ist, hat man vielfach als einen Vorzug bezeichnet. Trotzdem geht das Urteil fast allgemein dahin, daß diese Arbeit sich nur als brauchbare Grundlage und als Ausgangspunkt für die wünschenswerte Einigung verwerten läßt, aber in ihrer jetzigen Gestalt sich für den unmittelbaren Schülergebrauch nicht eignet**). Was mich betrifft, so habe ich das „Verzeichniß“ seit längerer Zeit in die Hand der Schüler gelegt und im ganzen den Eindruck gewonnen, daß die dadurch erzielten Resultate keine ungünstigen genannt werden können. Freilich ist das Verzeichniß sehr unvollständig und bedarf dringend einer gründlichen Vervollständigung. Ein anderes Werk, welches hier rühmend erwähnt zu werden verdient, ist die „Anleitung zur Rechtschreibung für Volksschulen sowie für die unteren Klassen höherer Lehranstalten“ vom Gymnasialdirector Dr. Duden in Schleiz (Leipzig, Verlag von Teubner. 1872). — Ferner nenne ich „Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung“ von L. Englmann, Professor am k. Wil-

---

*) Vgl. Dietrich a. a. O.

**) So läßt sich unter anderm das Urtheil der Lehrercollegien der Provinz Sachsen zusammenfassen.

helms-Gymnasium in München. (Bamberg, Verlag von Buchner. 3. Aufl. 1875.)

Wenden wir uns nun zur eigentlichen **Grammatik**, so fragt es sich zunächst, ob auf den höheren Schulen ein besonderer **systematischer Unterricht** in der neuhochdeutschen Grammatik zu erteilen ist. Mancher wird vielleicht diese Frage als eine müßige ansehen und meinen, daß erfahrene Pädagogen dieselbe unmöglich werden verneinen können. Freilich wer in die Schulliteratur hineinblickt und wahrnimmt, welche große Zahl von grammatischen Lehrgängen der deutschen Sprache nicht bloß für niedere, sondern auch für höhere Schulen noch neuerdings erschienen ist, der wird die Bedürfnißfrage als erwiesen anzusehen geneigt sein. Und doch ist dem nicht so; erklärte doch erst kürzlich ein bekannter Schulmann: „So lange für den deutschen Unterricht in den Klassen des Gymnasiums nur wöchentlich zwei Stunden bestimmt sind — und es ist nicht abzusehen, wie ein mehreres zu erlangen sein soll —: so lange, müssen wir sagen, ist in den unteren und mittleren Klassen keine Zeit vorhanden für besonderen Unterricht in der Grammatik. Die Einübung der Kunst des lesens und des verstehens des gelesenen, die Einführung in die schöne Literatur des Vaterlandes, die Uebung im eignen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache geht nothwendig dem grammatikalischen Unterrichte vor, die Praxis der Theorie".*) Ist hier, wie wir sehen, besonders der **Mangel an Zeit** als Grund angegeben, so ließe sich auf der Realschule, welche auf allen Stufen 1 Stunde mehr als das Gymnasium zur Verfügung hat, ein systematischer Unterricht der neuhochdeutschen Grammatik recht wohl ermöglichen. Trotzdem ist mir bisher keine wichtige Stimme vorgekommen, welche einem solchen unbedingt das Wort geredet hätte. Selbst ein Realschulmann, welcher sich für den Gebrauch einer „wissenschaftlichen" Grammatik der deutschen Sprache erklärt, hält einen mehr praktischen Gebrauch derselben für zweckmäßig. **) Wenn dem gegenüber Männer, wie Laas, eine bedeutende Erweiterung des grammatischen Unterrichts nöthig finden, so möchte **ich** wenigstens hierauf nicht allzu großes Gewicht legen, da nach meinem Dafürhalten dieser Herr viel zu sehr Theoretiker ist, als daß bei Fragen der **praktischen** Pädagogik seine Stimme von entscheidendem Gewicht sein kann. ***) Wenn von den Lehrercollegien der höheren Schulen in der

*) Vgl. Dietrich a. a. O.

**) Dr. L. Freytag a. a. O.

***) Sollten nicht überhaupt die Arbeiten dieses Herrn Professors der Pädagogik über Fragen der Schulpraxis etwas überschätzt worden sein? —

Provinz Sachsen sich einige wenige bei Gelegenheit der Directorenconferenz für einen grammatischen Unterricht aussprechen, so geschieht dies — abgesehen davon, daß besondere Gründe localer Natur (z. B. Rücksicht auf den plattdeutschen Dialect der Gegend) in Betracht kommen — doch immer nur in gewissem Sinne, indem auf die praktischen Uebungen ein größeres Gewicht gelegt wird, als auf theoretische Auseinandersetzungen. Und hierin liegt meines Erachtens auch der Kernpunkt der Sache. Zu weit scheint es mir zu gehen, wenn man den grammatischen Elementarunterricht absolut verwirft *), und es wird nur auf die Art der Behandlung desselben ankommen, um ihn wirklich fruchtbringend zu machen und nachtheilige Folgen abzuwenden. Das Ziel der unteren Klassen wird darauf hinausgehen müssen, die Schüler in der Formenlehre zu befestigen und mit den nothwendigsten Teilen der Satzlehre bekannt zu machen. Dies hat dadurch zu geschehen, daß der Lehrer einem bestimmten Lehrbuche folgt, ohne jedoch dasselbe zur alleinigen Grundlage seiner Unterweisungen zu machen. Bei der überaus wichtigen Behandlung des Lesebuches, nicht minder bei den schriftlichen Uebungen muß der Lehrer bemüht sein, die deutsche Grammatik nach und nach mit den Schülern in planmäßiger Weise zu absolviren. Hierbei hat das in der Hand der Schüler befindliche Lehrbuch denselben einen Anhalt zu geben und zur Zusammenfassung und Repetition des vom Lehrer behandelten Stoffes zu dienen. Im großen und ganzen stimmt hiermit die von der Majorität der Directoren aus der Provinz Sachsen ausgesprochene Ansicht überein. Allzusehr scheint mir jedoch von derselben betont zu werden, daß die erwähnten Unterweisungen in Verbindung mit dem Lateinischen zu erfolgen haben. Richtiger scheint mir die Ansicht des Vorsitzenden der Conferenz, nach welcher auf den Stufen der Sexta und Quinta „das Deutsche vor dem Lateinischen erlernt werden und diesem helfen müsse" und um zu solchem Zwecke die deutsche Elementargrammatik planmäßig behandeln zu können, eine Vermehrung der deutschen Stunden in den beiden untern Klassen einzutreten habe. Ich finde es zwar begreiflich, wenn die Gymnasialdirectoren eine solche Vermehrung auf Unkosten des Lateinischen abweisen; sollte indeß meinen, daß jeder, der sich in Sexta und Quinta einigermaßen umgesehen hat, zur Genüge weiß, wie sehr der fremdsprachliche Unterricht davon abhängig ist, daß die deutsche Flexion und die allgemeinsten grammatischen Kategorien in der Muttersprache zuvor eingeübt werden. Bewilligt man dem Gym-

---

*) Dies thut z. B. Dietrich.

nasiallehrer für das Deutsche auf dieser Stufe zu wenig Zeit, so muß derselbe naturgemäß von seinen lateinischen Stunden einen Teil für die grundlegenden Uebungen in der deutschen Grammatik verwenden. Im übrigen hätte auf der erwähnten Conferenz statt der „Verbindung der deutschen mit der lateinischen Grammatik" wohl besser die Notwendigkeit betont werden müssen, die Unterweisungen über fremdsprachliche Grammatik (es betrifft dies ebenso die alten wie die neuen Sprachen) möglichst in Beziehung zu und in Einklang mit der deutschen Grammatik zu setzen; findet man doch nicht selten, daß die fremdsprachlichen Lehrbücher in ihrer Terminologie nicht mit derjenigen übereinstimmen, welche im Deutschen den Schülern gelehrt wird. Von diesem Gesichtspunkte aus würde ich es auch für wünschenswert erachten, daß auf den unteren und mittleren Stufen der deutsche und *irgendein* fremdsprachlicher Unterricht in derselben Hand liegt; daß also der deutsche Unterricht nicht ganz *isolirt* dasteht. — Wenn weiterhin die Directoren der Provinz Sachsen, nämlich 26 Gymnasial- und nur 6 Realschuldirectoren, erklären, daß auf den Realschulen I. O. die grammatische Seite des deutschen Unterrichts mehr zu betonen und auf den Realschulen II. Ordnung, welche nur durch *einen* Director vertreten waren, ein besonderer grammatischer Lehrgang notwendig sei; so möchte ich für meine Person hierauf kein allzugroßes Gewicht legen, da ich bei einer Versammlung, deren Mitglieder der überwiegenden Mehrzahl nach der Praxis der *Realschule* völlig fern stehen, eher die Erklärung erwartet haben würde: Die Realschule I. und namentlich die Realschule II. Ordn. sind bei erheblich größerer Stundenzahl für das Deutsche in der günstigen Lage, dem *grammatischen* Unterrichte eine größere Berücksichtigung schenken zu können. In der Ansicht des Referenten jener Conferenz aber, daß die grammatischen Unterweisungen auf dem Gymnasium nur bis Tertia, dagegen auf der Realschule bis Secunda getrieben werden müßten, wird man den unberechtigten Vorwurf finden können, daß es der Realschule trotz erheblich größerer Stundenzahl nicht möglich sei, bei derselben Cursusdauer dasselbe zu leisten, wie das Gymnasium. Eine solche Annahme aber deutet doch mindestens auf Unkenntniß der Verhältnisse. Die Mehrzahl der Versammelten hielt es denn auch für angemessen, den Satz zu verwerfen.—

Bereits habe ich mich für den *bedingungsweisen* Gebrauch eines Lehrbuches erklärt und ausgeführt, daß dasselbe im wesentlichen nur zur Grundlage der Unterweisungen, zur Zusammenfassung und zur Repetition des behandelten Stoffes dienen soll. Ohne auf die gegen jeden Lehrgang streitende Ansicht vereinzelter Lehrercollegien noch

besonders einzugehen, will ich nun kurz angeben, welcher Art meines Erachtens das Lehrbuch beschaffen sein muß. Ich fordere zunächst Uebersichtlichkeit und Kürze. Die Regeln müssen scharf, knapp und klar gegeben, alles Unwesentliche fortgelassen und zur Erläuterung nur wenige, und zwar solche Beispiele gewählt werden, die sich gleichmäßig nach Form und Inhalt empfehlen. Betrachten wir nach diesem Gesichtspunkte einige bekanntere Lehrbücher:

In den süddeutschen Gymnasien und höheren Schulen überhaupt hat der Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik augenscheinlich eine ziemliche Ausdehnung gewonnen, wenigstens kommt man zu diesem Schluße, wenn man die hier verbreiteten Lehrbücher ins Auge faßt; dieselben sind nämlich größeren Teils von solchem Umfange, daß sie nur mit erheblichem Zeitaufwande absolvirt werden können. Wenn wir nach unsern vorangehenden Ausführungen von derartigen Hülfsmitteln keinen Gebrauch machen können, so soll uns dies doch nicht abhalten einen Blick in einige derselben zu werfen. Weit verbreitet sind in Baiern unter andern die „Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten“ von Friedrich Bauer (Nördlingen, Druck und Verlag der C. H. Beck'schen Buchhandlung. 14. Aufl. 1875). Dieses Werk hat unstreitig große Vorzüge, zu denen namentlich der wissenschaftliche Geist gehört, von dem es erfüllt ist. Zuerst wird ein Lehrplan für den Unterricht der deutschen Sprache in den 4 untern Klassen des Gymnasiums gegeben, der sich an die Vorschriften der Baierischen Unterrichtsbehörde anschließt; dann folgt in der Einleitung eine recht übersichtliche und klare Geschichte der deutschen Sprache (11 Seiten); die Lautlehre (10 S.), die Flectionslehre (60 S.); die Wortbildungslehre (33 S.); die Satzlehre (54 S.); die Rechtschreiblehre (31 S.) und endlich ein Anhang zur Einführung in ein tieferes Verständniß der deutschen Sprache (über Brechung der Vocale, Umlaut, Ablaut u. dgl., wobei auf das Althochdeutsche zurück gegangen wird — 20 S.). Wir finden hier nach der ganzen Behandlung des reichhaltigen Inhaltes unstreitig das Werk eines tüchtigen Grammatikers und Schulmannes, der alles zusammengetragen und übersichtlich geordnet hat, was irgend dem Schüler höherer Schulen auf den verschiedenen Stufen einzuprägen ist; aber grade wegen dieser Reichhaltigkeit werden wir das Werk nach dem früher gesagten nicht brauchen können. — Ebenfalls einer großen Beliebtheit erfreut sich die im Jahre 1870 zuerst erschienene „Grammatik der deutschen Sprache“ von Lorenz Englmann, Professor am k. Wilhelms-Gymnasiums in München (Bamberg, Verlag der

Buchner'schen Buchhandlung. 3. Aufl. 1875) an den bairischen höheren Schulen. Sie enthält auf 63 S. die Formenlehre und auf 43 S. die Satzlehre; hierauf wird in 3 Anhängen das nöthigste über die Interpunction, die Periode und über die Verslehre gegeben (14 S.); ein sehr ausführliches alphabetisches Verzeichniß für richtige Schreibung und Beugung (72 S. umfassend) macht den Schluß des Buches. Von demselben Verfasser ist in demselben Verlage eine „deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung und Beugung" herausgegeben, ein Werkchen, das im wesentlichen die orthographischen Regeln der vorgenannten Grammatik wiedergiebt und dann das Verzeichniß folgen läßt, welches auch den Anhang derselben bildet. Die Arbeiten von Englmann charakterisiren ihren Verfasser als einen tüchtigen Schulmann*) und wir können nicht umhin, sie viel handlicher und den von uns gestellten Anforderungen entsprechender zu finden, als das Werk von Bauer; das den Principien Rudolf's von Raumer folgende orthographische Werk namentlich ist unzweifelhaft von großem Werte. Trotzdem scheint mir manche Verkürzung im Interesse der Uebersichtlichkeit noch möglich und besonders bedarf es wohl nicht so zahlreicher Beispiele, wie der Verf. anführt, wenn wir auch anerkennen wollen, daß dieselben größtenteils trefflich gewählt sind. — Der Anhang, welchen Paulsiek seinem weit verbreiteten Lesebuche giebt, scheint mir andererseits zu wenig zu bieten, mag immer auch sein, daß dieser kleine Ueberblick sich mancher Vorzüge erfreut. — Der „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik von Dr. Joh. Ernst Heinrichs, Prof. am K. Kadettencorps (Berlin, Verl. von Paul Bernhardi. 5. Aufl. 1872. 106 S.), ist geschickt zusammengestellt und, wenn auch schon etwas zu umfangreich, nicht unbrauchbar. Empfehlenswerter noch erscheint mir die kleine Grammatik von Hopf und Kaiser (Essen, Verl. v. Bädeker); dieselbe enthält meines Erachtens alles, was der Schüler für eine Grundlage der grammatischen Unterweisungen sowie für die Repetition des durchgenommenen Stoffes nöthig hat. Die Regeln sind hier kurz und zum Teil recht treffend gegeben; die Beispiele knapp und bis auf einzelne aus der klassischen Lectüre passend ausgewählt. Wohl wünschte ich unter anderm ungewöhnliche Constructionen von Verben und Adjectiven, wie sie in unserer poetischen Literatur vorkommen, als

---

*) Derselbe hat sich übrigens auch durch treffliche lateinische Lehrbücher bekannt gemacht.

solche bezeichnet oder in Parenthesen gesetzt, hoffe überhaupt, daß neue Auflagen dem Buche noch eine größere Brauchbarkeit geben werden, doch im großen und ganzen finde ich das Buch recht zweckmäßig. — Von anderen Grammatiken, die sich zunächst für Volksschulen bestimmen, an welchen der Mangel fremdsprachlichen Unterrichtes eine eingehendere und umfangreichere Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik sehr nötig macht, lassen sich manche wegen ihrer Uebersichtlichkeit und geschickten Abfassung auch auf höheren Schulen verwerten; wir nennen hier anhangsweise noch folgende: die „kleine Grammatik der deutschen Sprache nebst einem Abriß der deutschen Metrik und Poetik", von Dr. F. W. R. Fischer, ordentlichem Lehrer an der Victoriaschule in Berlin (Berlin, Verl. der Fr. Nicolai'schen Verlagsbuchh. 4. Aufl. 1873. 96 S.); ferner „die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen." Ein Leitfaden beim Unterricht in der Muttersprache, von Dr. Bernhard Schulz, Regierungs- und Schulrath. (Paderborn, Druck und Verlag von Ferdin. Schöningh. 4. Aufl. 1874. 165 S.); auch A. Engelien's Grammatiken (Leitfaden 1. für untere und 2. für mittlere Klassen, 4. Aufl. 1872; 3. für obere Klassen 1872; ferner Grammatik der neuhochdeutschen Sprache 1867. Verl. von Wilhelm Schultze, Berlin); Dr. W. U. Jütting's Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik (Leipzig, Verl. v. Siegismund u. Volkening. 3. Aufl. 1873); sowie für die mehrsprachigen Verhältnisse Oesterreichs die „Grammatik der deutschen Sprache", von Anton Heinrich, Prof. am k. k. Obergymnasium in Laibach (Laibach 1873. Druck und Verl. von Ign. v. Kleinmayr & Fed. Bamberg). Endlich erwähne ich für einen Teil des grammatischen Unterrichtes noch die „Wortformenlehre der deutschen Sprache" für die Hand des Schülers von Dr. Fr. Ostertag (Stuttgart, G. Wildt's Buchh. 1874. 48 enggedruckte Seiten Groß-Oct.)*). — Ich brauche nicht erst zu bemerken, daß ich keineswegs hier einen erschöpfenden Ueberblick geben, sondern nur diejenigen Schriften zusammenstellen will, welche mir eben zur Hand sind. Zum Schluße hebe ich noch hervor, daß ich auf den mittleren Stufen naturgemäß eine Zusammenfassung und auf den oberen Stufen, namentlich bei Gelegenheit des mittelhochdeutschen Unterrichts, eine gelegentliche Repetition dessen beanspruchen muß, was auf den unteren Stufen in der neuhochdeutschen Grammatik dagewesen ist.

---

*) Die deutsche Schulgrammatik desselben Verfassers, aus der das genannte Werk ein „Auszug" ist, kenne ich nicht.

Wenden wir uns nun zu der mittelhochdeutschen Grammatik. Die Frage, ob an den höheren Schulen unseres Vaterlandes Unterricht in dem Mittelhochdeutschen ertheilt werden soll oder nicht, möchte ich lieber in die Frage umgestalten: Wird eine große sich ihrer Bedeutung und ihrer Geschichte bewußte Nation in ihren höheren Schulen, namentlich in denjenigen, welche die vaterländische Bildung als ihr wichtigstes Strebeziel betrachten, sich mit der Behandlung derjenigen heimischen Literatur, welche der Gegenwart am nächsten liegt, und der jüngsten Entwicklungsstufe ihrer Sprache begnügen dürfen; oder hat sie auch das Studium ihrer früheren Literatur und Sprache in den Unterrichtskreis hineinzuziehen? So gestellt, wird die Frage von einem gebildeten und zugleich vaterlandsliebenden Manne kaum anders als dahin beantwortet werden, daß es eine Schmach für höhere Schulen des Vaterlandes sein würde, wenn sie noch immer nicht Zeit und Lust für eine möglichst umfangreiche Behandlung der Geschichte unserer Sprache und Literatur zu gewinnen vermöchten. Früher freilich war es anders. Wie der deutsche Unterricht überhaupt sich verhältnißmäßig erst so spät Bahn brach, dauerte es auch ziemlich lange, ehe in demselben die Notwendigkeit, wenn nicht auch das Althochdeutsche, wenigstens doch das Mittelhochdeutsche zur Behandlung zu bringen, erkannt wurde. Noch vor 20—30 Jahren sprachen sich nur ganz vereinzelte Stimmen dafür aus und selbst Germanisten von bedeutendem Rufe, wie Wilhelm Wackernagel, verstiegen sich noch vor wenig über einem Jahrzehnt zu einem Proteste gegen eine solche Neuerung. Dem gegenüber ist es erfreulich, daß jetzt die Lehrer höherer Schulen ziemlich allgemein das Mittelhochdeutsche fordern; beispielsweise erklären sich die Collegien fast aller Gymnasien für diesen Gegenstand, und selbst diejenigen, welche noch etwas bedenklich sind, empfinden eigentlich nur einen Widerspruch zwischen dieser von ihnen als berechtigt anerkannten Forderung und der allzu kurz bemessenen Zeit von 2 wöchentlichen Stunden. Sie schlagen dieserhalb unter anderem vor, daß der hebräische Unterricht, der nur den künftigen Theologen dient, außerhalb des Lehrplanes gelegt und die gewonnene Zeit für das Mittelhochdeutsche verwendet werden möge; andere wünschen das Französische zum facultativen Gegenstande zu machen, um an die Stelle desselben diesen Teil des deutschen Unterrichtes treten zu lassen; auch von den 10 Stunden des Lateinischen meint man hier und da eine Stunde für das Mittelhochdeutsche abzwacken zu dürfen. Genug, daß man im Gymnasialkreise augenscheinlich von der Notwendigkeit eines mittelhochdeutschen Unterrichtes fast allgemein überzeugt ist; ja aus einem Einblicke in die Jahresberichte der preußischen Gymnasien ergiebt sich

die erfreuliche Thatsache, daß an sehr vielen derselben bereits ein 1jähriger Cursus jenem Fache gewidmet wird. Zu diesem Umschwunge, den wir freudig begrüßen können, haben unsere Literaturhistoriker Gervinus, Vilmar, Wilh. Wackernagel wesentlich beigetragen, nicht minder die Anregung, welche von der Pfeiffer'schen Schule, die sich der Herausgabe billiger Ausgaben und populärer Schriften befleißigte, sowie von den Schulmännern, die mittelalterliche Dichtungen für weitere Kreise bearbeiteten, ausging. Vor allem aber hat wohl die Erhebung hierzu beigetragen, welche sich in Folge der gewaltigen Errungenschaften der Neuzeit aller Gemüther bemächtigen mußte. Daß nun auch die Realschule, in der ich die naturgemäße Pflanzstätte vaterländischer Bildung innerhalb des höheren Schulkreises erblicke, die Pflicht, dem Mittelhochdeutschen eine gebührende Stellung in ihrem Lehrplane einzuräumen, erkennen muß, bedarf eigentlich keiner Bemerkung. Ist sie doch in der angenehmen Lage, bei ihrer größeren Stundenzahl für das Deutsche selbst ohne eine weitere Vermehrung der Zeit der bezüglichen Aufgabe einigermaßen zu genügen. Ich gestehe, daß es unter solchen Umständen auf mich keinen angenehmen Eindruck macht, wenn einige Realschulcollegien (namentlich das Halle'sche) sich gegen den mittelhochdeutschen Unterricht erklären; einer besonderen Umgestaltung des Lehrplanes wird man zu Gunsten desselben schwerlich erst bedürfen. Wenn ein Realschulmann in seiner Abhandlung auf die Nothwendigkeit, durch den deutschen Unterricht auf der Realschule die nationale Bildung zu fördern, hinweist und dann sagt: „Wie auf dem Gymnasium das Altclassische, so muß man auf der Realschule das Deutsche wissenschaftlich behandeln*)" so unterschreibe ich dies unbedingt und würde es nur unter Bedauern wahrnehmen können, wenn man sich im Kreise der Realschulmänner noch nicht allseitig seiner nationalen Aufgaben bewußt sein sollte**).

Nehmen wir nun an, daß die überwiegende Mehrzahl der Lehrer höherer Schulen der Aufnahme des Mittelhochdeutschen in den Lehrplan das Wort redet, so wird freilich immer noch die Frage zu entscheiden sein, in welchem Umfange dieselbe geschehen soll. Wünschen möchte man ja, daß der Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen ein Cursus des Altdeutschen vorausginge und daß dann die Formenlehre desselben eine genaue, die Satzlehre eine übersichtliche Behandlung er-

---

*) Vgl. Freytag a. a. O.

**) Vgl. hierzu meine Abhandlung über die „vaterländische Erziehung auf der Realschule" in dem „Central-Organ f. d. Inter. d. Realschule" II.

führe; ferner, daß als das Ziel der Lectüre eine genauere Bekanntschaft mit den bedeutendsten Werken des Mittelalters hingestellt würde. Hierzu würde jedoch weit mehr Zeit erforderlich sein, als für jetzt wenigstens selbst auf der Realschule gewährt werden kann. Daher haben sich denn auch die meisten Freunde dieses Unterrichtes in ihren Forderungen beschränkt. Verhältnißmäßig vereinzelt steht die Forderung da, daß außer einem Jahre für das Mittelhochdeutsche später noch ein zweites für das Altdeutsche gewährt werden müsse; fast ausnahmslos sucht man sich hingegen mit einem Jahre zu behelfen und beschränkt sich auf das Mittelhochdeutsche. Bei einer rechten Ausnutzung dieses Jahrescurses wird es nun aber nicht zu viel sein, wenn man fordert, daß die Schüler die Grammatik so weit kennen lernen, als es für die Lectüre nötig ist (nicht mehr!), daß sie ferner einen größern Teil des Nibelungenliedes, einen Teil der Lieder Walthers von der Vogelweide, vielleicht auch etwas aus der Gudrun in der Klasse lesen und daß sie ebenso befähigt wie angeregt werden, privatim ihre Kenntniß der mittelhochdeutschen Literatur erheblich zu vervollständigen. Die Schulbibliothek muß dafür sorgen, daß für die letztgenannte Privatthätigkeit namentlich die Dichtungen Hartmann's von Aue, Freidank u. dgl. vorhanden sind*). Sehr empfehlenswert ist es, daß, wie es an einzelnen Schulen vorkommt, der Lehrer in einer Art Kränzchen die Lectüre weiter fortsetzt und, wenn es nötig ist, strebsamen Schülern aus seiner Privatbibliothek für die Förderung dieses wichtigen Gegenstandes Aushülfe leistet.

Sehr bedeutsam ist nun für eine gedeihliche Behandlung des mittelhochdeutschen Unterrichtes die Frage, wann derselbe einzutreten hat. Dir. Dietrich wählt die Unter-, der Referent der Magdeburger Directoren-Conferenz die Ober-Secunda des Gymnasiums; die Conferenz selbst bezeichnet unbestimmter überhaupt die „Secnnda“ als die geeignetste Stufe, und auch Dr. Freytag entscheidet sich für die Ober-Secunda der Realschule. Was mich betrifft, so will ich die Frage für das Gymnasium hier nicht entscheiden; für die Realschule indeß halte ich ganz bestimmt an der schon früher von mir vertretenen Ansicht fest, daß der Secunda am besten die Vorführung der schönsten dramatischen Werke Schiller's, so wie der Goethe'schen Dichtung „Hermann und Dorothea“, vielleicht auch der beiden Uhland'schen Dramen zufällt, während die Prima in ihrem ersten Jahre die mittelhochdeutsche in ihrem zweiten wieder die neuhochdeutsche Literaturblüte zu behandeln hat. Ueber den literaturgeschichtlichen Unterricht

*) Vgl. hierüber meinen erwähnten Aufsatz über die vaterl. Erziehung.

werde ich später genauer sprechen; hier will ich mir zunächst nur einige Bemerkungen über die Wahl der Prima für den mittelhochdeutschen Unterricht erlauben: Es wird neuerdings namentlich von Realschulmännern energisch dahin gestrebt, die höheren Schulen von dem Ballast zu befreien, welcher sich in denselben bis zur Secunda hin findet, die „Mittelschule“, dieses unklare Gebilde, unter welchem sich jeder etwas anderes denkt, soll hierzu helfen und namentlich auch die Secunden von den „Jägern nach dem Berechtigungsscheine zum Einjährigendienste“ befreien. Alles recht schön — aber wenn auch noch so viele „Mittelschulen“ mit dem Freiwilligenrechte existirten, so würde es dennoch, meiner Ansicht nach, den höheren Schulen nicht gelingen, denjenigen Ballast völlig los zu werden, der nach einjährigem Sitz in der Secunda abgeht, weil man augenscheinlich keinen Vater, der die nötigen Mittel besitzt, zwingen kann, für die höhere Schule eine mittlere zu wählen, ganz abgesehen davon, daß bei den vielen höheren Schulen städtischen Patronates die Schüler als „zahlende“ Größen recht erheblich mitsprechen. Dies alles zugegeben, so wird die höhere Schule doch gezwungen sein, soweit es das Wohl des ganzen zuläßt, auf die Abiturienten der Secunda Rücksicht zu nehmen und namentlich in dem für sie so wichtigen Gegenstande, im Deutschen, einen Lehrgang zu wählen, der wenigstens in gewisser Beziehung jenem frühen Ende des Schulunterrichtes entspricht. Daß daher ein mittelhochdeutscher Cursus in Secunda, und namentlich in Unter-Secunda, sich nicht empfiehlt, liegt auf der Hand, da es doch wohl zweckmäßiger sein dürfte, die Abgehenden mit den schönsten Perlen der neuern Literaturblüte bekannt zu machen, als mit denen der älteren. In die Secunda gehört nach meiner festen Ueberzeugung, wie ich bereits gesagt, vor allem Schiller, der auch hier die wärmsten Sympathien findet; ihn kann der früh abgehende Schüler weit weniger entbehren als die mittelhochdeutschen Dichtungen und statt mit der mittelhochdeutschen Grammatik bekannt gemacht zu werden, muß derselbe hier zu einem gewissen Abschlusse der neuhochdeutschen gelangen. Mag man noch so vornehm auf das Gesammtziel der höheren Schule hinweisen und meine Rücksicht auf den „Ballast“ unberechtigt finden; ich weiß, daß die Praxis für meine Ansicht spricht. Ueberdieß wird man mir zugeben, daß der mittelhochdeutsche Jahrescursus nur an Resultaten gewinnen kann, wenn man ihn in die Prima verlegt, und daß es jedenfalls pädagogisch richtig ist, in der Prima das gesammte Gebiet der deutschen Literatur in seiner geschichtlichen Entwickelung den Schülern vorzuführen. Zugeben will ich ja, daß bei einer Scheidung der Ober-Secunda von der Unter-Secunda in der

ersteren mit guten Schülern ohne Nachteil der mittelhochdeutsche Unterricht getrieben werden kann; doch alsdann würde ich fordern müssen, daß der Unterricht der Prima an denselben unmittelbar anknüpfte und die Entwicklung der deutschen Literatur von der höfischen Dichtung an nunmehr in 2jährigem Cursus bis in das 19. Jahrhundert hinein fortführte. Der Umstand, daß nur bei großen Anstalten eine räumliche Scheidung der Ober- und Unter-Secunda stattfindet, würde der allgemeineren Durchführung dieses Planes hinderlich sein.

Wie soll nun der mittelhochdeutsche Unterricht behandelt werden? Von beachtenswerter Seite wird empfohlen, die grammatischen Unterweisungen unmittelbar an die sofort zu beginnende Lectüre anzuschließen, oder mit der Uebersetzung, so gut es gehen will, den Anfang zu machen, um dann nach einiger Zeit die wichtigsten Regeln nachzuholen. Am besten ist es jedoch, den Schülern gleich anfangs eine kurze, übersichtliche Zusammenstellung der mittelhochdeutschen Grammatik in die Hand zu geben und im Laufe der ersten Lectüre, die unter sorgsamer Aufsicht und steter Beihülfe des Lehrers zu geschehen hat, deren Inhalt durch Hinweis auf den Lesestoff zu veranschaulichen und einzuprägen. So wird die Grammatik leichter und in weniger ermüdender Weise absolvirt. Natürlich muß auch später, selbst bei cursorischer Lectüre, ohne welche es bei der Kürze der Zeit nicht abgehen wird, möglichst oft auf die Grammatik hingewiesen und namentlich für Verständniß schwieriger Formen nach Möglichkeit gesorgt werden.

Welche Hilfsmittel hierbei anzuwenden sind, bleibt die letzte Frage, die zu erwägen ist. Tritt der mittelhochdeutsche Unterricht, wie ich vorgeschlagen habe, in engen Zusammenhang mit den literaturgeschichtlichen Unterweisungen der Prima, so ist zunächst eine „Einführung" in das bezügliche Literaturgebiet zu empfehlen, wie ich sie zu geben versucht habe*). Ist in der Art jenes Büchleins der Schüler vorbereitet, so wird er von der demnächstigen Lectüre einen weit größeren Gewinn haben. Der Abriß der Grammatik, den ich für nötig hielt, wird schon aus Zeitersparniß den Schülern sofort gedruckt in die Hand gegeben werden müssen. Nun fehlt es auch an solchen Hilfsmitteln nicht; hier und da im Gebrauch und als brauchbar empfohlen ist Koberstein's „Laut- und Flexionslehre" (Halle, 1862.), deren Vorzug darin beruht, daß die Mitberücksichtigung des Neuhochdeutschen zu mancherlei interessanten Vergleichungen anregt, diese muß aber wohl

*) Einführung in die deutsche Literatur des Mittelalters. Leipzig 1875. 104 S. Preis 1 Mark.

etwas zu weitschichtig und unübersichtlich genannt werden. Ferner ist Stier's „Material für den Unterricht im Altdeutschen" (3. Aufl. 1868) zu erwähnen; A. Vilmar's „deutsche Grammatik" (Marburg u. Leipzig 1841) ist zu unhandlich und veraltet; E. Martin's „Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelunge Not und zu den Gedichten Walther's von der Vogelweide" (Berlin, 4. Aufl. 1871) ist zwar verhältnißmäßig etwas teuer, aber mit Recht in den Anstalten, die sich auf Nibelungenlied und Walther beschränken und die unhandlichen Textausgaben der Lachmann'schen Schule brauchen, als unentbehrliches Hülfsmittel bisher festgehalten worden. Dr. Julius Zupitza's „Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen" (Oppeln, 1868) ist zwar von eingefleischten Lachmannianern verworfen worden, indeß fehlt es glücklicherweise nicht an Schulmännern, welche richtig erkennen, daß hier ein trefflicher Fingerzeig für nutzbringende Behandlung des Gegenstandes gegeben wird. — Was mich betrifft, so bin ich der Ansicht, daß die vorhandenen Hülfsmittel für die Einführung in die mittelhochdeutsche Grammatik im ganzen noch nicht übersichtlich und knapp genug sind und dieserhalb hatte ich einen namhaften Etymologen und Grammatiker*) angeregt, für die beabsichtigte Sammlung von Schulausgaben mittelhochdeutscher Klassiker ein Compendium zu schreiben, welches sich an meine „Einführung in die Literatur" passend anschlöße; ich hoffe, daß dieses Werkchen, auf welches die später erscheinenden Ausgaben Bezug nehmen sollen, bald vollendet werden wird. Dies führt mich zu dem Lesestoffe. Es freut mich, daß einsichtsvolle Pädagogen mit mir darin übereinstimmen, daß die bisher üblichen Chrestomathien sich als Lesebücher im mittelhochdeutschen Unterricht nicht recht empfehlen**). Damit soll zwar nicht gesagt sein, daß Werke, wie Philipp Wackernagel's „Edelsteine", und die Lesebücher von Vilmar, Pütz, A. Heintze und anderen des pädagogischen Verdienstes entbehren, indeß verdienen für die Lectüre gereifter Schüler, und diese kommen doch nach dem gesagten in Betracht, zusammenhängende Werke den Vorzug vor Bruchstücken. Daher wird von mir denn auch eine wohlfeile Sammlung geeigneter Werke beabsichtigt, die außer fortlaufendem Hinweise auf die „Einführung in die deutsche Literatur des Mittelalters" und die demnächst erscheinende kleine Grammatik die nöthigsten Sacherklärungen und ein Glossar enthalten. Vor allem soll der Klassenlectüre durch Nibelungen-

---

*) Den im Seminarkreise rühmlich bekannten Dr. Jütting.

**) Vgl. Dietrich und Freytag a. a. O.

lied, Gudrun und Walther gedient werden, dann durch weitere Ausgaben auch der Privatlectüre. Bei letzteren denke ich mir Verkürzungen gestatten zu dürfen, jedoch durch Inhaltsangaben die etwaigen Lücken auszufüllen. Vorläufig werden die Ausgaben von Bartsch, Bech, Bechstein, Simrock trotz aller Gegenvorstellungen der lachmann'schen Schule benutzt werden können, nur sind sie leider in ihren Erklärungen zu weit gegangen und für die Schule noch etwas zu teuer.

II. Capitel.

Die Einführung in die deutsche Literatur und deren Geschichte.

Wenn gegen die Ansicht, daß die Lectüre den Mittelpunkt des ganzen deutschen Unterrichts, und zwar auf niederen wie höheren Schulen, zu bilden hat, sich kaum noch eine Stimme erhebt, so wird es von außerordentlicher Bedeutung sein, dieselbe in rechter Weise auszuwählen und zu ordnen. Die zahlreichen Lesebücher bieten sich nun den Schulen als Sammlungen von systematisch ausgewählten und geordneten Stücken dar, aber vorausgesetzt, daß sie dies sind, wird doch noch der Umsicht des Lehrers überlassen bleiben, aus der Fülle des gebotenen Stoffes die weitere Auswahl zu treffen. Indeß bleiben wir zunächst auf einige Augenblicke bei der eigentlichen Lesebuchfrage stehen, da die Methodik des bezüglichen Unterrichtes uns erst später beschäftigen darf. Die Lectüre, sagten wir, soll den Mittelpunkt des ganzen deutschen Unterrichtes bilden; wir hätten für die untern Stufen sogleich das Wort Lectüre durch Lesebuch ersetzen können, dürfen aber nicht vergessen hier sofort eine gewisse Beschränkung hervorzuheben. In Volksschulen hat das Lesebuch eine noch weit größere Bedeutung zu beanspruchen, als in höheren Schulen, denn während dasselbe dort der naturgemäße Mittelpunkt auch für andere Lehrgegenstände, ja die Grundlage für die gesammte Entwicklung der Schüler bilden soll, also in stofflicher Beziehung möglichst mannigfaltig einzurichten ist, bezieht sich hier die Bestimmung des Lesebuches mehr auf die besondere Aufgabe des deutschen Unterrichtes selbst und es wird daher jene Mannigfaltigkeit des Inhaltes nicht ebenso erfordert. Die Aufgabe des deutschen Unterrichtes an höheren Schulen ist freilich, wie wir

anfangs hervorgehoben haben, auch an und für sich schon eine sehr umfangreiche und daher bei der Zusammenstellung eines zweckmäßigen Lesebuches eine große Umsicht erforderlich. Sahen wir doch, daß es sich bei diesem Unterrichte auf höheren Schulen nicht bloß um äußerliche Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, sondern vor allem auch um die Pflege vaterländischer Gesinnung, um die Förderung einer harmonischen Ausbildung der Geistes- und Seelenkräfte, und was die Realschulen ins besondere betrifft, gegenüber einer einseitig verstandesmäßigen und praktischen Bildung, welcher die übrigen Gegenstände zum Theil in hervorragender Weise dienen, namentlich zugleich darum handelt, ein heilsames Gegengewicht abzugeben und die ideale Seite der Bildung zu entsprechender Geltung zu bringen. Bei der Zusammenstellung eines Lesebuches für höhere Schulen und namentlich für Realschulen kommt es also weniger darauf an, dem Unterrichte in den verschiedenartigen Lehrgegenständen möglichst gleichmäßig zu dienen und die Stoffe ihnen allen mit bewußter Absichtlichkeit zu entlehnen, damit jeder Lehrer aus der Lectüre der deutschen Stunde eine unmittelbare Erleichterung seiner fachlichen Aufgabe empfängt, sondern der leitende Gesichtspunkt muß darin bestehen, daß das gebotene in seiner Art wahrhaft mustergültig in Form und Darstellung, ein literarisches Kunstwerk im vollsten Sinne des Wortes, ist. Weniger wird der belehrende Inhalt als die vollendete und den Geschmack bildende Form, mehr die lebendige Anregung als die Bereicherung des Wissens in Betracht kommen. Neben edler Prosa hat die Poesie zu gebührender Geltung zu gelangen, und während allseitig das beste sorgsam ausgesucht wird, auch das Verständniß und die Fassungsgabe der Schüler auf den bezüglichen Stufen Berücksichtigung zu beanspruchen. Mit Recht finde ich im einzelnen für die Auswahl der unteren Stufe Sagen und Märchen, lebendige und fesselnde Erzählungen von mäßigem Umfange, Schilderungen aus der Natur und dem Menschenleben, kleine Dichtungen lyrischen wie epischen Charakters empfohlen und auf die große Ausbeute hingewiesen, welche für den gedachten Zweck die Götterlehre unseres Volkes, die Sagen und Märchen der Gebrüder Grimm, die Sagensammlungen von Schambach, Müller, Pröhle, von Bechstein, Witzschel u. a., die Märchen von E. M. Arndt, Zingerle und Houwald darbieten*). Die schwierige Frage über die für das Lesebuch zu treffende Auswahl der Gedichte läßt sich vielleicht einigermaßen ent-

*) Freytag a. a. O.

scheiden, wenn wir zunächst den Memorirstoff ins Auge fassen. Es handelt sich offenbar darum, dem Schüler schon von unten auf eine Anzahl der trefflichsten Werke unserer Literatur, und zwar namentlich aus dem Giete der lyrischen und epischen Poesie, einzuprägen, die er sich als einen Schatz für das Leben bewahren soll. Darin liegt denn die Wichtigkeit einer sorgfältigen Auswahl bezeichnet, da doch von dem vielen guten womöglich das beste und für jede einzelne Stufe geeignetste genommen werden muß. Daß sich hiermit die Selbstwahl des Schülers nicht verträgt, liegt auf der Hand und wird fast allgemein anerkannt; dieselbe kommt deshalb auf den unteren Stufen auch nur noch vereinzelt vor, während fast allenthalben die bezügliche Aufgabe von dem Lehrer bezeichnet wird. Weiter noch geht man an einigen Anstalten, indem man durch einen „Canon" für jede einzelne Stufe die zu lernenden Dichtungen bestimmt*). Unleugbar hat dies manchen Vorteil; es dient namentlich dazu, die sonst unvermeidlichen Unregelmäßigkeiten zu verhüten, die sich aus der verschiedenartigen Geschmacksrichtung der einzelnen Lehrer von selbst ergeben müssen; trotzdem kann ich mich jedoch nicht entschließen, einen solchen Canon einzuführen, da er mir doch die persönliche Freiheit des Lehrers wie des Schülers allzusehr zu beschränken scheint. Weit zweckmäßiger scheint es mir dagegen zu sein, wenn in eingehenden Conferenzberatungen eine größere Anzahl von Dichtungen für jede einzelne Klasse als empfehlenswerter Memorirstoff ausgesondert und ohne allzu große Beschränkung doch das hinübergreifen aus einer Klasse in die andere verhütet wird. Während so einiger Spielraum gelassen bleibt, muß freilich wohl dafür gesorgt werden, daß eine gewisse Anzahl von Liedern keinem der Schüler fehle. Wir haben patriotische und volkstümliche Lieder, welche jeder kennen und womöglich auch zu singen im Stande sein muß, und die Schule hat sie in die erwähnte größere Auswahl an geeigneter Stelle als obligatorische aufzunehmen. Hierher gehören „Heil dir im Siegerkranz", „ich bin ein Preuße"; „Deutschland, Deutschland über Alles"; „der alte Barbarossa" (Rückert); „die Wacht am Rhein"; „der Mai ist gekommen" (Geibel); „ich hab' mich ergeben" (Maßmann); „Lützow's wilde Jagd" (Th. Körner); „der Gott, der Eisen wachsen ließ" (E. M. Arndt), u. s. w. Solche Dichtungen haben den Kern des poetischen Memorirstoffes zu bilden und zu ihnen müssen in methodischer Folge die schönsten Perlen unserer Dichtkunst hinzutreten.

*) Dies hat namentlich Dietrich für das von ihm geleitete Gymnasium zu Erfurt gethan; er theilt in seiner Schrift diesen poetischen Canon vollständig mit.

Bei der Abteilung für die drei untern Klassenstufen wird neben den gegebenen allgemeinen Gesichtspunkten wohl nur noch die Rücksicht auf das Verständniß und die Fassungsgabe der Schüler in Betracht kommen; in der Tertia möchte sich mit Rücksicht auf den Unterricht in der deutschen Geschichte die Auswahl solcher Dichtungen, die sich an große Momente derselben anschließen, besonders empfehlen, doch soll damit keineswegs die ausschließliche Verwendung derselben befürwortet werden, da wohl auf dieser Stufe auch schon die leichteren episch-lyrischen Dichtungen Schiller's (Graf von Habsburg, Kraniche des Ibycus, Theilung der Erde, Bürgschaft) und Goethe (Sänger, Fischer) Berücksichtigung finden müssen.*) — Nach dem, was hier über den poetischen Memorirstoff gesagt ist, läßt sich nun auch die Frage über die poetische Abteilung des Lesebuches leicht entscheiden. Dieselbe wird eben einfach nur eine Erweiterung und Vervollständigung des ersteren darzustellen haben; das schönste und beste aus unsern Dichtungen soll eben, wenn es nicht gelernt werden kann, wenigstens durch die Lectüre des Lesebuches dem Verständnisse der Schüler nahe gebracht und für deren ideale Bildung nutzbar gemacht werden.

Ueber eine Idee, welche namentlich auf der Pommer'schen Directorenconferenz des Jahres 1873 verfochten worden ist, muß ich mich hier wenigstens flüchtig äußern. Es haben auf jener Versammlung 9 von 19 Stimmen Lesebücher mit einheitlichem Inhalte empfohlen und zum Teil die Odysseussage als eine für die unteren Klassen geeignete Lectüre bezeichnet. Was soll man hierzu sagen? Ich für meine Person kann weder die pädagogische Einsicht noch die vaterländische Gesinnung bewundern, die jene 9 Directoren durch ihren Vorschlag bekunden. Ist es doch Thatsache, daß die kleinen Schüler durch kurze, abgerundete Erzählungen mehr angezogen werden, als durch große und weitausgesponnene, und daß die letzteren ihrer Fassungsgabe weniger entsprechen als die ersteren; und dann kann man wirklich Gedichte vollständig ausschließen wollen? Das schlimmste indeß ist, daß man just nur die Sage eines fremden Volkes geeignet findet, für das deutsche Kind den zusammenhängenden Lesestoff zu bilden! Natürlich kann ich über die bezügliche Empfehlung von Niebuhrs Heldengeschichten, Kohlrausch's biblischen Geschichten und Lange's Herodoterzählungen nur ebenso sehr den Kopf schütteln. Vollkommen Recht haben Dietrich und

*) Dietrich scheint mir diese Dichtungen etwas zu spät zu setzen; er bestimmt sie für Secunda.

der Referent der sächsischen Directorenconferenz, welche erklären, daß, wenn einheitliche Lesebücher wirklich pädagogisch zu rechtfertigen sein sollten, dieselben doch wenigstens statt des griechischen oder römischen einen deutschen Sagenstoff zu wählen haben würden.*)

Es ist nun mehrfach über die Frage verhandelt worden, wie weit das Lesebuch auf höheren Schulen verwendet werden soll. Es fehlt nicht an Stimmen, welche die Anwendung eines Lesebuches auch auf den obersten Stufen befürworten; fast die Hälfte der Lehrercollegien der Provinz Sachsen spricht sich hierfür aus; und allerdings sind die Gründe, welche man für die ausgedehnte Verwendung dieses Hülfsmittels angeführt hat, nicht zu unterschätzen. Es ist zunächst der Kostenpunkt, welcher für die Auswahl eines Lesebuches zu sprechen und der Verwendung ganzer Klassiker zu widerstreiten scheint; indeß ist der Preis der letzteren jetzt erheblich ermäßigt worden und außerdem hat die Schulbibliothek für Verminderung der Geldausgabe wohl mitzusorgen. Ferner hat man gesagt, daß durch ein Lesebuch für die obersten Stufen auch dort dem deutschen Unterrichte der wünschenswerte Mittelpunkt gegeben und verhütet werde, daß die „rhetorisch-stilistischen und literarhistorischen Unterweisungen“ in der Luft schweben; auch hat man es recht zweckmäßig gefunden, wenn das bezügliche Lesebuch zugleich für den mittelhochdeutschen Unterricht mit Sprachproben u. dergl. versehen sei, also ein gesondertes Hülfsmittel überflüssig mache. Nicht minder ist man bei dieser Empfehlung durch den Wunsch geleitet worden, den Gedankenkreis der Schüler möglichst zu erweitern. Trotzdem nun den letzteren Gründen eine gewisse Berechtigung nicht abgesprochen werden kann, so müssen doch einsichtige Pädagogen zugeben, daß der heranreifende Schüler unmöglich bloß mit Bruchstücken von Dramen — und solche kann doch ein Lesebuch nur aufnehmen — abgespeist werden darf. Will man sich nicht damit begnügen, an einen Literaturgeschichtsvortrag des Lehrers aus dem Lesebuche erläuternde Proben zu schließen, hält man es vielmehr für notwendig, die Secundaner und Primaner tiefer und vollständiger in die Werke unserer größten Meister einzuführen; dann darf man auf der obersten Stufe das Lesebuch nicht mehr, wie auf den vorangehenden zum Mittelpunkte des deutschen Unterrichtes machen, sondern man muß die Klassiker selbst zur Hand nehmen. Indeß wird deshalb der Wert eines Lesebuches für die oberen Klassen nicht absolut bestritten werden können. Eine geschickte Zusammenstellung aus der

*) Dietrich nennt Gudrun, Dietrich von Bern und die Kerlinger Sage.

Literatur, welche nach Perioden und Dichtern geordnet ist, empfiehlt sich nämlich als Ergänzung für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen recht wohl. In die Hand der Schüler gelegt, wird dieselbe sich trefflich eignen, denselben Aufschluß über literarische Werke zu geben, deren Lectüre die beschränkte Zeit der Schule nicht zuläßt. — Da wir zu einem kleinen Umblick in der Lesebuchliteratur schreiten wollen, so wollen wir hier sogleich diesen Büchern für den Privatgebrauch einige Bemerkungen widmen: Recht zweckmäßig habe ich vor Allem das Lesebuch von Schauenburg und Hoche (Essen, Druck und Verlag von Baedeker) gefunden, welches in einem 1. Teile bis zu Martin Opitz führt und in einem 2. Teile die neuere Literatur zusammenstellt. Die Auswahl ist eine recht sorgsame zu nennen; auch ist dieselbe mit kurzen und angemessenen literargeschichtlichen Notizen, mit einem ganz gedrängten Ueberblick über die Entwicklung der deutschen Literatur, sowie für den ersten Teil mit einem kurzen Abriß der mittelhochdeutschen Formenlehre und einem Glossar versehen. — Auch die oberste Stufe des Hopf-Paulsiek'schen Lesebuches wird mehrfach gebraucht; scheint mir indeß nicht in gleichem Maße den gestellten Anforderungen zu entsprechen. Die Auswahl von Masius ist als das Werk eines feinen Aesthetikers in ihrer Art sehr schätzenswert; nicht minder wird Hieke's Lesebuch noch immer ein höchst brauchbares Hülfsmittel darstellen. Kurz erwähnen will ich außerdem folgende Sammlungen: Simrock's altdeutsches Lesebuch in neuhochdeutscher Sprache (Stuttgart bei Cotta); Gödeke's deutsche Dichtung im Mittelalter und elf Bücher deutscher Dichtung (2 Bde., Leipzig); Gustav Schwab's Mustersammlung deutscher Prosa (2 Bde.; Stuttgart, Cotta); Sehrwald's deutsche Dichter und Denker (2 Bde.; Altenburg, Bonde); Kneschke's Anthologie deutscher Lyrik seit 1850 (Leipzig); J. Aug. Lehmann's Handbuch der deutschen Poesie (Auswahl aus der gesammten Literatur; 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Verlag von Weigel); Aug. Luthardt, Lessing's Prosa (Nördlingen, 1873. Verlag von Beck). — Sehen wir uns unter den Lesebüchern um, welche sich für die untere und mittlere Stufe höherer Schulen bestimmen, so stellt sich uns eine größere Auswahl dar:

Das Lesebuch von Lüben und Nacke, das ich noch an einzelnen höheren Schulen eingeführt finde, ist für Volksschulen bestimmt und da, wie wir oben gesehen haben, die Ansprüche der höheren Schule an das Lesebuch wesentlich andere sind, als sie die Volksschule stellen muß, nicht

zu gebrauchen; damit soll natürlich keineswegs die Verwendbarkeit dieses Buches in dem Kreise, für welchen es bestimmt ist, geleugnet werden.

Von einem neuen Lesebuch, herausgegeben von Plümer, Haupt, Bachmann (Kassel, Verl. der Hofbuchhandlung von Th. Kay) liegen mir 2 Teile vor, deren erster für das 2., deren zweiter für das 3. Schuljahr bestimmt ist; es ergibt sich hieraus, daß die Verwendung nur in den Vorschulklassen statthaft ist. Die Bücher sind sorgsam zusammengestellt und wissen fast überall den Ton zu treffen, welcher für die Kinderstufe angeschlagen werden muß; vielleicht hätten in dem 2. Teile, der auch wohl in Sexta gebraucht werden könnte, schon hin und wieder kleine vaterländische Gedichte auftreten können.

Philipp Wackernagel's Lesebuch, dessen dritte Abteilung dem Standpunkte der Quarta entspricht, verdient wegen des wertvollen Stoffes, den es bietet, noch jetzt alle Beachtung, doch läßt sich unmöglich auf diesen Anfangsstufen mit Erfolg ein Schulbuch brauchen, das in der Orthographie dem herrschenden Usus so wenig entspricht.

Das „deutsche Lesebuch für mittlere Gymnasialklassen und Realschulen" von August und Friedrich Spieß (Bielefeld, Verl. von Velhagen u. Klasing), ein umfangreiches Buch von fast 500 Seiten Lesestoff, beginnt mit einer Einleitung über Poesie und Prosa sowie Prosodik, die zwar an sich betrachtet recht schätzenswert genannt werden kann, allein für die mittleren Klassen (Quarta und Tertia) mir wenigstens zu doctrinär erscheint. Der poetische Teil (250 Seiten) enthält eine wertvolle Auswahl, nach den Gattungen und Arten geordnet, in welcher auch das vaterländische Element gebührend zur Geltung gelangt; der prosaische Teil (234 S.) steht ihm keineswegs nach und bietet namentlich auch unter den Abhandlungen, Dialogen und Reden eine Sammlung aus unseren besten Prosaikern. Allein es ist mir ganz unzweifelhaft, daß das Buch in beiden Theilen weit über den Standpunkt der Quarta und Tertia hinausgeht. Gesänge des Klopstock'schen Messias und des Goethe'schen Hermann und Dorothea, Schiller's Spaziergang, Goethe's Abhandlung „über epische und dramatische Dichtung", Herder's Rede „von den Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes", Hegel's Rede „über klassische Bildung" mag man vielleicht gern den Schülern vorführen wollen, aber schwerlich auf dieser Stufe. Die als Anhang gegebenen Skizzen über die Verfasser der aufgenommenen Stoffe sind an sich schätzenswerth, aber könnten kürzer sein.

Die Lesebücher von Masius zeichnen sich durch Reichhaltigkeit und treffliche Anordnung aus. Richtige Abwechslung nach Inhalt und

Form, methodisches Aufsteigen vom leichteren zum schwereren bilden die Vorzüge der prosaischen Abteilung, während die poetische geschmackvoll und mit richtigem Verständnisse des für die Jugend angemessenen zusammengestellt ist. Ich schließe mich in meinem Urtheile vollkommen dem Referenten der mehrfach erwähnten Direktorenkonferenz an. Wenn andererseits aber eine noch größere Berücksichtigung des vaterländischen Elementes gewünscht und eine Beseitigung der Willkür und Inconsequenz in der Orthographie und der Nachlässigkeit in der Interpunktion, welche diese Lesebücher zeigen, entschieden gefordert wird, so ist dies vollkommen berechtigt; namentlich wird der zuletzt erwähnte Uebelstand bei einem Hülfsmittel für den deutschen Unterricht geradezu als ein Hinderniß der Einführung bezeichnet werden müssen.

Einer großen Verbreitung erfreut sich auf den höheren Schulen Preußens das Lesebuch von Hopf und Paulsiek (Berlin, Grote'sche Verlagsbuchhandlung). Dasselbe bietet in einem I. Teile für die drei unteren Klassen je ein Lesebuch für Sexta, Quinta und Quarta; der II. Teil hat eine Abteilung für Tertia und eine weitere für die beiden oberen Klassen. Jedes Buch nicht nur, sondern jede der beiden Hälften desselben führt ein oder zwei Motto's, zu welchem Zwecke, ist bei einem Schulbuche nicht recht ersichtlich. Die Verfasser huldigen augenscheinlich dem Prinzip der „Teilung" in sehr ausgedehntem Maße. Jede Klasse muß ihr Buch haben, Poesie und Prosa, und auch hier wieder jede Gattung, streng geschieden oder sage ich lieber: durch eine Reihe unmittelbar aufeinander folgender Stoffe vertreten werden. Diese „Regelrechtigkeit" der Anlage, diese „Uebersichtlichkeit" der Stoffwahl scheint recht preiswürdig und prinzipiell für Schulbücher empfehlenswerth zu sein; wird sie aber den Verfassern grade in diesem Falle gedankt werden? wird sie sich in der Praxis nicht als eine müßige Arbeit herausstellen? Der bildende Inhalt und die vollendete Darstellung, sowie das Fortschreiten vom leichteren zum schwereren werden doch wohl bei einem Lesebuche die Hauptsache sein, ob ein Gedicht unter diese oder jene Gattung der Poesie zu rechnen ist, kommt weit weniger in Betracht, und das wissenswürdigste aus der Poetik wird der Lehrer an das Lesebuch ebenso gut anknüpfen können, wenn diese systematische Ordnung, der in dem Unterrichte wohl kaum gefolgt werden wird, nicht angewendet worden ist. Die Bücher, das muß man sagen, enthalten insofern eine recht zweckmäßige Auswahl, als die einzelnen Stücke fast durchweg dem bezüglichen Fassungsvermögen der Schüler entsprechen und bei der klassenweisen Abteilung des Werkes gereicht dieser Umstand gewiß den Verfassern zu besonderem

Ruhme, jedoch sähe ich es gern, wenn bei der großen Fülle des vorhandenen guten die Werke eines Mannes, wie Onno Klopp, mögen sie an sich auch nicht wertlos genannt werden können, dem deutschen Kinde künftig vorenthalten blieben. Der mehrfach ausgesprochene Tadel, daß der poetische Teil zu dürftig ausgefallen sei, trifft zwar weniger für den Band für Tertia, wohl aber für die 3 unteren Abteilungen nur zu sehr zu; überhaupt scheint mir bei der Zusammenstellung weniger die Fürsorge für die (in Realschulen besonders nothwendige) Gemütsbildung (vergl. oben) als für die Verstandesbildung in Betracht gezogen worden zu sein. Mit „Anhängen" sind die Bücher reichlich ausgestattet und wenn im Gegensatze zu den vielen Ausstellungen, welche in Fachmännerkreisen gegen die Bücher selbst gemacht werden, diese Anhänge meist eine günstige Beurteilung gefunden haben, so ist es mir unzweifelhaft, daß dieselben die weite Verbreitung der Bücher ganz erheblich gefördert haben. In der That sind diese Anhänge recht schätzenswert; der Teil für Quarta hat beispielsweise einen Anhang über die wichtigsten orthographischen Regeln für diese Stufe, ein erklärendes Wörterverzeichniß und eine kleine Grammatik, welche das nötigste über die Satzlehre und Interpunktionslehre bietet. Außerdem enthält dieser Teil ein nur die wichtigsten Notizen gebendes Schriftstellerverzeichniß. Mit nützlichem Anhange sind auch die Bände für Sexta und Quinta versehen.

Das deutsche Lesebuch von Auras und Gnerlich (Breslau, Verl. v. Ferdinand Hirt) hat eine für die Vorschule geeignete Vorstufe für das mittlere Kindesalter von den Brüdern Seltzsam, welche zur Förderung der Anschauung mit ganz hübschen Abbildungen versehen ist, und zerfällt selbst in zwei Teile, von welchen der erste (die untere Stufe) für Sexta und Quinta, der zweite (die mittlere Stufe) für Quarta und Tertia bestimmt ist. Aus der Zahl der bisherigen Auflagen (9. und 5. Aufl.) ergibt sich eine ziemlich weite Verbreitung, und wirklich ist das Werk in mancher Beziehung zu rühmen. Die Grundsätze, welche Director Kletke, der Protector des Buches, in der Vorrede desselben zusammenstellt und die man im wesentlichen billigen wird, sind gewissenhaft befolgt worden, so daß man erwarten kann, durch den richtigen Gebrauch dieses Hülfsmittels werde der Knabe „sein Sprachvermögen wie sein Gefühl, seinen Geschmack und seine Phantasie zu bilden" vermögen. Daß dieses Werk sich nicht wie das Hopf-Paulsiek'sche in einzelne Bände für jede Klasse teilt, gereicht ihm zum großen Vorzuge, leider finden wir hier aber auch eine Scheidung in einen prosaischen und poetischen Theil, welche wir tadeln mußten; glücklicher Weise ist indeß die Poesie in dem Bande

für die unteren Klassen nicht gattungsweise gruppirt worden. Der poetische Teil bringt hier zwar des trefflichen viel, namentlich auch eine Zahl patriotischer Gedichte, die sich auf frühere große Ereignisse der deutschen Geschichte sowie auf den letzten Heldenkampf unseres Volkes beziehen, aber er ist keineswegs reichhaltig genug, da er mit nur 112 Seiten einem prosaischen Teil von 288 Seiten gegenüber steht. Literaturhistorische Notizen werden vermißt, überhaupt „Anhänge", wie Paulsiek deren zum Vorteile des ganzen geboten hat. — Der Teil für die mittlere Stufe, welcher sich eng an den vorangehenden anschließt, bringt in erhöhtem Maße das vaterländische Element zur Geltung.

Das Lesebuch von H. Joseph Remacly (Leipzig, Verl. von Siegismund und Volkening), dessen I. Teil für die unteren und mittleren Klassen augenblicklich in 3. Auflage vorliegt, bietet ähnlich wie das vorige je einen Band für die untere (Sexta und Quinta) und für die obere Stufe (Quarta und Tertia). Auch hier ist die mehrfach gerügte Scheidung in Poesie und Prosa und, ähnlich wie bei Paulsiek, nach den Gattungen derselben durchgeführt worden. Die Auswahl ist in ihrer Art trefflich, nur finde ich die Prosastücke für die untern Klassen öfter etwas zu lang; da, wie früher erwähnt, kleine, in sich abgerundete Bilder dem Geschmacke und der Fassungsgabe kleiner Schüler mehr entsprechen, so hätte der Verfasser manche der gegebenen mit anderen Stücken vertauschen sollen. Der poetische Teil hätte auch hier noch umfangreicher sein können. Der II. Band für die mittleren Klassen scheint mir im Ganzen noch besser zu sein, als der vorangehende, so z. B. ist die Zusammenstellung geschichtlicher Abschnitte aus Giesebrecht, von Raumer, Kohlrausch, Schiller und andern recht gut; nicht minder sind die Schilderungen, kleinen Abhandlungen und Briefe passend und geschickt gewählt und der poetische Teil bringt viele vaterländische Dichtungen, deren Fehlen für die Quarta und Tertia ein Verlust sein würde.

Ein ebenso originelles als in seiner Art vorzügliches Werk liegt in dem Lesebuche von Karl Hansen (Director der Realschule I. Ordn. in Harburg) vor (Harburg und Uelzen, Verl. von Gustav Elkan). Ein sogenanntes „Kinderbuch" gibt aus unsern besten Jugendschriftstellern eine gute Zusammenstellung für das 2. nnd 3. Schuljahr; daran schließt sich ein „Geschichtenbuch" mit Geschichten, poetischen Erzählungen, Märchen, Fabeln, welches sich dem Standpunkte des Sextaners und Quintaners anpaßt, (dem 9. und 10. Lebensjahre). Das „Naturbuch" hat zum Hauptinhalte Gott und die Natur, und soll „dem Kinde das innere Glaubensleben erschließen und seinen Blick auf die

umgebende Natur und eine verborgene höhere Welt lenken"; es enthält vorzüglich Sagen, Legenden, Parabeln, Naturbilder und leichtere Balladen. Dieses „Herz des Lesebuches," wie es der Verfasser nennen möchte, würde etwa der Quartastufe entsprechen. Ganz besonders preiswürdig erscheint mir das „Vaterlandsbuch", welches eine fortlaufende Verherrlichung unsers Landes und Volkes in Wort und Lied darstellt. Hier finden sich Geschichtsbilder, Schilderungen des deutschen Landes und Volkes, Biographien der edelsten und größten Männer des Vaterlandes und zahlreiche epische, episch-lyrische und lyrische Dichtungen, die entweder vaterländischen Inhaltes sind oder als Perlen vaterländischer Dichtung nicht fortbleiben konnten. Bei den geschichtlichen Stücken ist die chronologische Ordnung festgehalten worden, und wenn auch hin und her andere Stücke recht zweckmäßig eingefügt werden, so gestaltet sich doch das Buch gleichsam zu einer sinnreichen und erhebenden Geschichte unsers Volkes nach der Darstellung unserer besten Schriftsteller und Dichter. Wie außerordentlich vorteilhaft unterscheidet sich dieses inhaltvolle, Poesie und Prosa in lieblichem Wechsel vorführende Buch von den gewöhnlichen Lesebüchern, die ängstlich zwischen Poesie und Prosa, zwischen epischen, episch-lyrischen, lyrischen und didactischen Stücken scheiden zu müssen glauben! Dieses Buch muß auf der Tertiastufe, wo die deutsche Geschichte auf dem Lehrplane steht, mit außerordentlichem Erfolge gebraucht werden können! Daß die bezüglichen Bände auch für die Bürgerschulen bestimmt sind, thut hier nichts; die Art der Anlage ist eine solche, daß sie mit den vorangeschickten allgemeinen Grundsätzen nicht streitet. Die vier Teile sind übrigens schon ziemlich verbreitet und liegen in 4. und 5. Auflage vor. Das „Literaturbuch", welches den fünften Teil des Hansen'schen Werkes bildet, würde den Klassen Secunda und Prima zufallen. Es giebt Proben in Poesie und Prosa von den bedeutenderen Schriftstellern unsers Volkes in chronologischer Folge bis zur neuesten Zeit. Das Streben, das beste aus jeder Zeit zugeben, scheint fast durchweg geglückt zu sein; richtig ist es auch, daß die Poesie mehr berücksichtigt wird als die Prosa. Erst auf dieser Stufe wird ein Abriß der Poetik gegeben. — Nach dem von uns früher bezeichneten Standpunkte würde dieser letzte Teil sich als Ergänzungsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen eignen und mehr bloß in die Hand der Schüler als in die Schulstunden gehören. — Das ganze Werk scheint mir in methodischer Beziehung ein tief durchdachtes und wenn auch darüber gestritten werden kann, ob die allgemeine Gruppirung, die dem Werke

vom Verfasser gegeben wird, zu billigen ist, so verdient doch das Werk selbst und ins besondere der 4. Teil desselben vollen Beifall. — Neben einem guten Lesebuche ist eine besondere Gedichtsammlung eigentlich nicht nöthig. Soll eine solche angewendet werden, so empfiehlt sich immer noch die von Echtermeyer, welche freilich unter den späteren Herausgebern (Hieke, Eckstein) zu sehr und nicht in der rechten Weise vermehrt worden ist. Ferner nenne ich die „Auswahl deutscher Gedichte nach den nationalen metrischen Formen derselben", von Philipp Wackernagel. (Altenburg. Pierer.)

Wie soll nun das Lesebuch auf denjenigen Stufen, auf welchen es zum Mittelpunkte des deutschen Unterrichtes bestimmt ist, behandelt werden? Erstlich stellt der Lehrer mit prosaischen und poetischen Stücken Leseübungen an, um die Schüler in der anfangs beschriebenen Weise zu einer gewissen Tüchtigkeit zu bringen. Zu diesem Zwecke ist, wie gleichfalls bemerkt wurde, häusliche Uebung und auch directe Anweisung des Lehrers erforderlich; namentlich hat der letztere schwierige Stücke vorzulesen. Weiter folgt die erklärende Besprechung des gelesenen, welche durchaus in katechetischer Weise zu geschehen hat, dann geben die Schüler den Inhalt des Stückes erst ganz kurz, dann in ausführlicher Weise wieder, ferner werden an passende Wörter und Sätze grammatische Regeln angeschlossen und früher behandelte repetirt, an Gedichte die nothwendigsten Regeln der Poetik geknüpft und endlich diejenigen Gedichte, welche hierzu ausgewählt sind, von den Schülern memorirt. Unter allen Umständen müssen diese Gedichte, ehe sie aufgegeben werden, durch die vorher bezeichnete Behandlung dem Verständnisse der Schüler nahe gebracht werden. Noch eine weitere Thätigkeit betrifft dann die Uebung im Vortrage des memorirten Gedichtes. Natürlich können hier nur Andeutungen gegeben werden; immer wird es ja auf die praktische Tüchtigkeit des Lehrers vorzugsweise ankommen, wenn die Behandlung des Lesebuches eine segensreiche werden soll. Dieserhalb fordere ich denn auch hier, wie mehrfach an anderer Stelle, auf das entschiedenste, daß der wichtige deutsche Unterricht in die Hand erfahrener Schulmänner gelegt werde, nicht in die junger Anfänger; auch kann ich nicht umhin diese Gelegenheit zu benutzen, um auf die Notwendigkeit praktischer Seminare für höhere Schulen hinzuweisen, d. h. solcher Einrichtungen, in denen der Anfänger tüchtige Schulmänner in seinem künftigen Berufsfache unterrichten sieht und hört, um nach einiger Zeit unter Aufsicht und Leitung jener Schulmänner eigne Versuche im unterrichten zu machen. Halte man aber von derartigen Einrichtungen die Universitätsprofessoren

fern, die in den meisten Fällen unpraktische Theoretiker und daher für diesen Zweck völlig unbrauchbar sind; fragte mich doch früher einmal ein Professor der deutschen Sprache, welcher in einer Königl. Preußischen Wissenschaftlichen Prüfungs-Commission für deutsche Sprache und Literatur Examinator ist, was eigentlich auf der Realschule mit den 3—4 deutschen Stunden angefangen würde, und zeigte sich erstaunt, als ich diese geringe Stundenzahl noch vermehrt zu sehen wünschte!

Wenden wir uns nun noch näher dem literaturkundlichen Unterrichte in den oberen Klassen höherer Schulen zu. Bereits ist von mir darauf hingewiesen worden, daß in der Secunda und Prima nicht mehr, wie auf den früheren Stufen, ein Lesebuch der Mittelpunkt des literaturkundlichen Unterrichts sein kann, daß vielmehr die besten Werke unserer Klassiker unmittelbar an die Schüler herangebracht und diese zu einem Verständnisse derselben angeleitet werden müssen. Nun fragt es sich aber, ob, wenn nicht in der Secunda, nicht wenigstens in der Prima ein zusammenhängender Unterricht in der Literaturgeschichte einzutreten habe. Früher ist dies vielfach geschehen. Da saß der Lehrer auf dem Katheder und trug, wie im Colleg, vor über Dichter und Literaturwerke, ohne aus letzteren auch nur in dürftiger Weise ergänzende Anführungen zu machen; dagegen wurde über Dichter und Dichtungen der Stab der Kritik geschwungen und den Schülern mehr Ansichten über dieselben beigebracht als eine Kenntniß ihres Inhaltes vermittelt. Derartige Behandlung unseres kostbarsten Nationalgutes hat nun den literaturgeschichtlichen Unterricht überhaupt in Mißcredit gebracht und man ist vielfach dahin gekommen, das Kind mit dem Bade auszuschütten, d. h. den eigentlichen Unterricht in der Literaturgeschichte ganz in Wegfall zu bringen. Selbst wenn der einfach referirende Vortrag des Lehrers über die Entwicklung unserer Literatur immer durch Mitteilung von Proben erläutert wird, findet man mehrfach in ihm eine Gefahr und bezeichnet ihn nicht bloß als unnütz, sondern sogar als schädlich, „weil er zu einem bloßen, hohlen Scheinwissen und zum Nachschwatzen fremder Urteile führe“*). Dieses Urteil geht entschieden viel zu weit; denn wenn man auch die früher mehrfach übliche Vortragsmethode verurteilen muß, so wird man bei ruhiger Ueberlegung doch anerkennen, daß bei richtiger Behandlungsweise der Unterricht in der Literaturgeschichte sehr ersprießlich wirken kann**). Meine Vorschläge sind nun folgende: Nachdem schon

*) Vgl. Dietrich a. a. O.

**) Vgl. auch die Ansicht des Correferenten in den Protocollen der Sächsischen Direktorenconferenz S. 70.

auf den unteren und mittleren Stufen bei der Lectüre kurze Notizen über die Dichter gegeben worden sind, zu denen ja überdieß die Lesebücher vielfach anregen, wird die zusammenhängende Lectüre der Secunda (vgl. oben) durch eine etwas ausführlichere Charakteristik der neueren Literaturblüte und derjenigen Dichter eingeleitet, von denen ein Werk gelesen werden soll. Vor allem werden hier Schiller, Goethe (wegen der Dichtung Hermann und Dorothea) und Uhland (Herzog Ernst von Schwaben und Ludwig der Baier) den Schülern nach dem poetischen Schaffen zu charakterisiren sein. Nach dieser Einleitung, die auch einige Notizen über die Entstehungsart und Zeit des zu lesenden Werkes zu bieten hat, folgt die Lectüre selbst und zwar in der Klasse. Ich weiß zwar, daß gegen die vollständige Lectüre in der Klasse sich manche Stimmen erhoben haben, namentlich wird sie von dem Verfasser des Buches „über nationale Erziehung"*) verworfen; allein soll nicht, wie früher hervorgehoben, der Schüler zu einer gewissen Vollkommenheit im ausdrucksvollen Lesen gebracht werden? nicht dazu geführt werden, daß er die Rollen eines Dramas richtig auffaßt und entsprechend wiedergibt? Wie will man dies ohne rollenweises Lesen erreichen? Das letztere wird natürlich erforderlich sein und bei demselben fortgesetzt von dem Lehrer auf Verbesserung des falschen Ausdruckes gehalten, auch hin und wieder in einer Scene von dem Lehrer eine Rolle gelesen werden müssen. Bei der Lectüre werden hin und wieder erklärende Bemerkungen des Lehrers eingeflochten werden können, die sich auf ungewöhnliche Ausdrücke beziehen und die richtige Auffassung des ganzen Werkes vorbereiten; unrichtig jedoch würde mir eine fortgesetzte Interpretation sowohl bei der erwähnten Klassenlectüre als auch nach derselben erscheinen; die Langeweile, die durch derartige Interpretation entstehen würde, kann durch gelegentliche sachliche, poetische, sprachliche Bemerkungen und das Nachdenken der Schüler anregende Fragen des Lehrers vermieden werden. Nach der Lectüre folgt genaue Wiedergabe des Inhaltes durch die Schüler, welche die Entwicklung der Handlung nach den einzelnen Aufzügen zu berücksichtigen hat, und zuletzt Entwicklung der hervorragendsten Charaktere des Stückes in katechetischer Weise. Schon hier sei bemerkt, daß ich auch Besprechung der bedeutsamsten Sentenzen des Stückes und deren geeignete Vorbereitung für die schriftlichen Arbeiten empfehlenswerth finde; doch darauf werde ich ja später noch zurückkommen müssen. Die Privatlectüre der Secundaner erstreckt sich daneben auf die historischen Arbeiten

*) Verl. v. Teubner.

Schiller's (den dreißigjährigen Krieg, die Geschichte des Abfalls der Niederlande, über die Solonische und Lykurgische Verfassung), auf Goethe's „Dichtung und Wahrheit"; auch wohl auf die Homerübersetzungen von Voß und Uebersetzungen des Nibelungenliedes und der Gudrun. — Hierher gehört noch ein Hinweis auf die Hülfsmittel, die der erwähnten Behandlung zu Gebote stehen. Ein wahres Glück ist's, daß das Privilegium Cotta's hinfällig geworden und dadurch das deutsche Volk mit billigen Klassikerausgaben beschenkt worden ist. Nun kann jeder Secundaner billig zu seinem Schiller kommen — ja wem die Mittel geworden sind, um über das meines Erachtens erforderliche Maß hinauszugehen, der kann auch sogar leicht zu einer Schulausgabe einzelner Werke gelangen. Obenan steht unter diesen Schulausgaben offenbar die von Cotta veranstaltete, die schon ziemlich weit vorgeschritten ist und, soviel ich weiß, bereits alle Werke umfaßt, welche für Secunda in Betracht kommen können. Einleitung und Bemerkungen sind in diesen Ausgaben, wie mir nach genauerer Durchsicht mehrerer Bändchen erschienen ist, allen Beifalls würdig. Neuerdings hat Dr. Naumann eine ähnliche Bibliothek im Verlage von Siegismund & Volkening (Leipzig) begonnen, doch ist es mir nach dem Erscheinen des ersten Bändchens (Minna von Barnhelm) nicht möglich, ein Urteil zu fällen; ich glaube hierzu vorerst einige weitere Bändchen abwarten zu müssen. Uebrigens würde ich mich schwer entschließen können, von meinen Schülern, die im Besitze des ganzen Dichters sind, auch die Anschaffung einer besondern Schulausgabe unbedingt zu verlangen, zumal es ja Sache des Lehrers sein muß, nach der oben bezeichneten Weise in das Verständniß des Werkes einzuführen; mag sein, daß diese Aufgabe durch gute Schulausgaben erheblich erleichtert wird. An Hülfsmitteln für den Lehrer ist jetzt glücklicher Weise auch kein Mangel. Werke, wie die umfangreiche Sammlung von H. Düntzer und L. Eckardt (Leipzig, Verlag von E. Wartig), die alle irgendwie für die Klassenlectüre wichtigen Werke der neuern Blütezeit in Betracht zieht; außerdem Schriften über einzelne Dichter, wie die Hoffmeister-Viehoff'sche zu Schiller, Viehoff's Erläuterung der Goethe'schen Gedichte (2 Bde., Stuttgart, Verlag von Conradi; 2. Aufl. 1870); E. Hoheisel's kurze Erläuterung von Goethe's Werken (Eisenach 1873, Verlag von Bacmeister); die Ed. Niemeyer'schen Arbeiten zu Lessing's Werken*); Arbeiten von

*) Es sei mir gestattet, diese trefflichen Arbeiten schon hier zu erwähnen; empfohlen werden muß namentlich die Bearbeitung der „Minna von Barnhelm".

Dr. Boxberger in Programmen der Erfurter Realschule, das „Schiller-Lexicon" von L. Rudolph und K. Goldbeck (Berlin, Nicolai'sche Buchhandlung) u. dergl. werden dem bezüglichen Bedürfnisse gründlich genügen.

Eine systematische Gestaltung muß sodann meines Erachtens der literaturgeschichtliche Unterricht in Prima erhalten. Auf dieser Stufe würde es sicher durchaus unzureichend sein, wenn man mit den Schülern nur Dichterwerke lesen, diese kurz einleiten und dann besprechen wollte; vielmehr halte ich einen vollständigen literaturgeschichtlichen Cursus hier für unbedingt nothwendig. Ich will sogleich sagen, wie ich mir denselben denke. Einen zusammenhängenden, die ganze Entwicklung unserer Literatur umfassenden Vortrag des Lehrers verwerfe auch ich, weise jedoch dem Lehrer eine nicht minder wichtige Thätigkeit an. Die Unterlage des Unterrichts bildet erstlich ein literaturgeschichtliches Compendium, welches in übersichtlicher Darstellung ohne allzugroße Anhäufung von Namen und Titeln ganz kurz über das Leben der hervorragendsten Schriftsteller und den Inhalt ihrer Schriften referirt, sich aber von kritisirenden Bemerkungen möglichst frei hält. Die Ergänzung des so gebotenen und von den Schülern aufzufassenden Stoffes geschieht nun durch den Vortrag des Lehrers und der Schüler, und zwar in der Weise, daß der erstere in lebendigem und warmem Vortrage die bedeutendsten und interessantesten Perioden, Uebergänge, Dichter und Werke charakterisirt, die letzteren fortgesetzt referirende Vorträge über das Leben von zwar weniger hervorragenden, aber doch beachtenswerten Schriftstellern nebst Inhaltsangaben aus den besten Werken derselben auf Grund eigner Privatlectüre zu halten haben. Natürlich werden die erwähnten Schülervorträge der besonderen Leitung, d. h. der angemessenen Verteilung durch den Lehrer bedürfen. Zu den Vorträgen tritt, so weit die Zeit es zuläßt, die Klassenlectüre und Erklärung der eigentlichen Meisterwerke; diejenigen derselben, welche nicht in der Klasse gelesen werden können, fallen wenigstens den referirenden Vorträgen der Schüler zu. Auf diese Weise erhält der Schüler im Laufe des 2jährigen Primacursus eine Kenntniß der deutschen Literatur, wie sie eigentlich jeder gebildete Deutsche besitzen sollte. Im einzelnen ist bereits früher dem 1. Jahre der Prima die ältere Periode unserer Literatur zugewiesen worden. Hier könnte eine literaturgeschichtliche „Einführung", wie ich sie für eine ganze „Bibliothek mittelalterlicher Klassiker" zu geben versucht habe, die Grundlage bilden, auf welcher sich der weitere Unterricht aufzubauen hätte; von der mittelhochdeutschen Zeit an würde die eigentliche

Klassenlectüre eintreten, über deren Behandlung ich oben gehandelt habe; hier auch müßten auf Grund der Privatlectüre die referirenden Schülervorträge beginnen. So weit es geht, ist es wünschenswert, daß die Privatlectüre sich auf den Urtext erstreckt, indeß wird die Rücksicht auf die Zeit dazu führen, daß auch gute Uebersetzungen gestattet werden müssen; namentlich wird anzuerkennen sein, daß die Kenntniß der nationalen Sagenkreise, der Fabel der Parzivaldichtung u. dergl. lieber guten Prosadarstellungen, wie sie von Osterwald und anderen gegeben werden, zu entlehnen als überhaupt zu vernachlässigen sein wird. Nach Walther's Tode und dem Abschlusse der großen Epen wird bis zur Reformation hin für die Lectüre so wenig geboten, daß eine kurze Charakteristik des Lehrers hier genügt; dann müssen namentlich noch Luther und das Kirchenlied, Sebastian Brant, Johann Fischart und Hans Sachs Berücksichtigung finden. — Hier beginnt dann das 2. Jahr. Selbstverständlich gilt es an dieser Stelle vorzugsweise nur, den Uebergang von der alten Zeit zu der zweiten Literaturblüte zu machen, eine Aufgabe, welche dem Vortrage des Lehrers zufallen wird. Am Eingange der neuen Zeit beginnt wieder und in noch erhöhterem Maße die anfänglich vorgezeichnete Beschäftigung und die literaturkundliche Unterweisung schließt sich dann hauptsächlich an die Namen Klopstock, Herder, Lessing, Schiller und Goethe an. Wieland ist nur mit Vorsicht und kurz zu berücksichtigen, Schiller, von Secunda her ein lieber Bekannter, findet nur im Zusammenhange nochmals die verdiente Würdigung in der Art eines Rückblickes auf sein Leben und seine früher gelesenen Schriften und die nothwendigste Ergänzung durch die Privatlectüre. Was hier für die Lectüre der Klasse zu wählen und für die häusliche Thätigkeit zu empfehlen ist, wird der einsichtige Lehrer leicht herausfühlen; im ganzen wird teils in der Klasse teils privatim gelesen werden können: von Klopstock eine Auswahl der Oden und der schönsten Gesänge der Messiade, von Herder die Schriften: „über den Ursprung der Sprache", „vom Geist der hebräischen Poesie", die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" und die „Briefe zur Förderung der Humanität"; von Lessing: die Sinngedichte, die Fabeln, die Abhandlungen über das Epigramm und über die Fabel, der „Laokoon", die „Hamburger Dramaturgie", die Briefe die neueste Literatur betreffend, die Dichtungen Minna v. Barnhelm, Nathan, Emilia Galotti, allenfalls auch Philotas, Miß Sara Sampson; — von Goethe: „über deutsche Baukunst", „Winckelmann und seine Zeit", „Zum Andenken an die Herzogin Amalie von Weimar", die „italienische Reise",

„Campagne in Frankreich und Belagerung von Mainz", „Reise am Rhein und Main", „Reinecke Fuchs", (Herrmann und Dorothea, vgl. oben), „Werther's Leiden", Goetz von Berlichingen, Clavigo, Faust (I. T.); Egmont, Iphigenia, Tasso, und die schwierigeren lyrischen Gedichte (vom Wanderer bis zum Epilog zu Schiller's „Glocke"); von Schiller (als Ergänzung) die Vorlesung „über das Studium der Universalgeschichte", die Abhandlung über „Anmuth und Würde"; die Dichtungen „Ideal und Leben", die „Künstler", der „Spaziergang", „die Huldigung der Künste". — Hier einige Bemerkungen: Die Proteste Freytag's*) gegen Lessing wird wohl jeder mißbilligen, der größere Unbefangenheit besitzt, als dieser sonst in vielen Beziehungen so verständige Schulmann. Man braucht nicht Mitglied des ihm so verhaßten „Protestantenvereins" zu sein, um die Perlen der Lessing'schen Werke als notwendigen Bestandteil der Primanerlectüre zu bezeichnen. Sorge doch der einsichtige Lehrer des Deutschen in Verbindung mit dem besonnenen Religionslehrer dafür, daß die Lectüre des „Nathan" und anderer Werke nicht verwirrend und störend auf die religiöse Entwicklung der Jugend wirken, sondern grade zur Förderung der idealen Bildung derselben gereichen! Unbedenklich habe ich auch den Goethe'schen Faust, natürlich nur dessen ersten Teil, und „Werther's Leiden" mitempfohlen, indem ich die packende Wirkung derselben auf die reifere Jugend kenne und voraussetze, daß der Lehrer für die betreffende Lectüre einige Fingerzeige giebt. Ueberhaupt halte ich es für nöthig, daß bei der Empfehlung gewisser Schriften zur Privatlectüre und zum demnächstigen Schülerreferate, soweit es Not thut, von dem Lehrer Winke gegeben werden, welche einer nachteiligen Auffassung vorbeugen. Wenn ich nun hiernach keineswegs der Ansicht huldige, daß man der Jugend alle Werke vorenthält, die irgendwie eine irrige Richtung erzeugen oder fördern könnten, vielmehr nur als Führer vor denjenigen Irrwegen bewahren möchte, auf welche die Jugend aus Unkenntniß und Unreife durch einzelne Schriften geraten kann, so halte ich es doch wiederum auch für ratsam, die Zurückstellung von Goethe's „Wilhelm Meister" und „Wahlverwandschaften", sowie der Wieland'schen Schriften für spätere Zeiten den Schülern zu empfehlen; es kann dieselbe in ruhig-ernster Weise begründet werden, und es wird dann auch der größere und besser denkende Theil der Jugend gern folgen.

Uebrigens wird, denke ich, auf Grund meiner vorangehenden Aufstellung und wenn ich neben derselben nun auch noch eine gewisse Berücksich-

---

*) a. a. O. S. 521 u. 549.

tigung von Schriftstellern zweiten Ranges empfehle, nicht, wie bei anderer Gelegenheit, ein übelwollender Fachgenosse kommen und erklären, daß der bezeichnete Stoff über das zu absolvirende Maß weit hinausgehe. Jeder, der unbefangen denkt, wird ja erkennen, daß ich hier Klassen- und Privatlectüre zusammengestellt und übrigens auch nur dasjenige bezeichnet habe, was als Lesestoff sich darbietet. Ohne Nachteil wird ja das eine oder andere Werk vorläufig ungelesen bleiben können; andererseits aber brauche ich nur auf die Ferienmuße der Schüler und auf den Leseeifer zu verweisen, welcher auf den oberen Stufen glücklicher Weise für gute Lectüre noch vorhanden ist und durch einen anregenden Lehrer leicht gesteigert werden kann. — Die Berücksichtigung von Größen zweiten Ranges, die ich erwähnte, kann in der That nicht völlig entbehrt werden, aber sie wird eine möglichst beschränkte sein. Im Anschluß an die Heroen der klassischen Zeit gelangen möglichst gruppenweise diejenigen anderen Schriftsteller zur kurzen Behandlung, welche nicht übergangen werden können. Von der sogenannten „Sächsischen Schule" würden z. B. Gellert, Rabener und Kästner; von den „Preußischen und Hallischen Dichtern" Ewald von Kleist, Gleim, Ramler, von den „Göttingern" Bürger, Hölty, Graf Fr. Leopold v. Stolberg, Voß zu berücksichtigen sein und der Lehrer hätte natürlich hier hauptsächlich die Aufgabe, die gemeinsame Richtung in lebendiger Weise hervorzuheben. Auch einige mehr vereinzelt dastehende Dichter, wie Matthias Claudius, Matthisson, Tiedge werden nicht ganz zu übergehen sein. — Darin, daß über die Freiheitsdichter aus dem Anfange unseres Jahrhunderts nicht wesentlich hinausgegangen werden darf, sind bisher die meisten Schulmänner einig gewesen, auch in der Verwerfung der „Romantiker" und der Dichter des „jungen Deutschlands" für den literaturkundlichen Unterricht der Schule. Indeß darin wird man doch dem Referenten der Sächsischen Directorenconferenz — derselbe ist gewissermaßen berechtigt, gegen jene Ansicht aufzutreten, weil er selbst sich eine beachtenswerte Stellung unter den zeitgenössischen Dichtern errungen hat — Recht geben müssen, daß der Lehrer den Primanern gelegentliche Fingerzeige für die Auffassung der neuesten Literatur zu geben und namentlich auch die lesebedürftigen, warmen Gemüther auf diejenigen Dichter hinzulenken hat, die, wie Gustav Freytag, Em. Geibel, Viktor Scheffel u. a., vielleicht die Vorboten einer neuen, dritten Literaturblüte werden könnten, die ihre Wurzeln tief in den heimischen Boden zu senken und aus den großen Errungenschaften der Gegenwart die Befruchtung zu empfangen haben würde.

Die Zeit für alle diese Beschäftigungen gewinnt der Lehrer, in-

dem er die literaturgeschichtlichen Unterweisungen zum Mittelpunkte des deutschen Unterrichtes der Prima macht. Ist die Poetik auf der früheren Stufe absolvirt und hat der Schüler auf eben derselben bereits in den Dispositions- und Aufsatzübungen gute Fortschritte gemacht, so ist dies ohne Schwierigkeiten möglich, zumal gerade der literaturkundliche Unterricht für die Aufsätze den ausgiebigsten Stoff bietet, welcher auch vorzugsweise berücksichtigt werden sollte; doch darüber später.

Da ich mich für die Zugrundelegung eines literaturgeschichtlichen Compendiums ausgesprochen habe, so bleibt mir nun noch ein Rundblick unter den vorhandenen Unterrichtsmitteln dieser Art übrig. Bemerkt worden ist bereits, daß ich ein ganz kurzgefaßtes Büchlein wünsche, welches ohne übermäßige Anhäufung von Namen und Titeln über die hervorragendsten Schriftsteller und Werke einfach referirt, sich aber der Kritik möglichst enthält. Zweckmäßige Gruppirung, Kürze und Uebersichtlichkeit scheint mir hierbei besonders notwendig zu sein. Nun gestehe ich, daß ich bis jetzt kein Buch kenne, welches das Gesammtgebiet der Literatur in der von mir gewünschten Weise behandelt, wiewohl ich gern zugestehe, daß eine Anzahl von Werken große Vorzüge besitzt und einstweilen auch für unsern Zweck nicht ganz ohne Erfolg benutzt werden kann.

Die Geschichte der deutschen Nationalliteratur von Vilmar behauptet seit langer Zeit einen ehrenwerten Ruf als treffliches Werk und, wenn ich auch die schiefen Urteile, zu welchen sein einseitiger Standpunkt ihn öfter verleitet, lebhaft beklage und nicht wünschen möchte, daß er den alleinigen Leiter der Jugend auf ihrer Wanderung durch unsere heimischen Literaturschätze bilde, so sähe ich doch wegen der überaus anregenden Darstellung dieses Buch gern in der Privatbibliothek jedes Primaners; nähere Besprechung desselben ist bei der weiten Verbreitung, die es erfahren hat, unnötig.

Weniger umfangreich, doch wegen seiner Reichhaltigkeit und der im ganzen richtig gewählten Proben aus der älteren Literatur als Privathülfsmittel nicht unbrauchbar erscheint unter andern auch die „Geschichte der deutschen Literatur von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart" von Dr. K. v. Gerstenberg (Zwei Theile in einem Bande. Zweite Aufl. 1875. Zürich, Verl. der Schabelitz'schen Buchhandl. von Caesar Schmidt). Daß freilich dieses inhaltreiche Werk von im ganzen etwa 300 Seiten auch in der Volksschule sich brauchbar erweisen könne, ist ein sehr erheblicher Irrthum des Verfassers.

In drei Kursen haben die Literaturgeschichte nach eignen unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet Emil Wolff und Karl Theodor

Kriebitzsch. Der „Leitfaden zur Geschichte der deutschen Dichtung“ von Emil Wolff (Leipzig, Verlag von Siegism. und Volkening. Preis 2 M.; für die einzelnen Kurse 80 Pf.) gibt in einleitenden „Grundsätzen“ über die Anlage der drei Kurse kurze Auskunft. Ausgehend von den notwendigen Erfordernissen des Anschauungsunterrichtes gelangt der Verfasser zu dem Resultate, daß der Leitfaden erstens auf die Lectüre der zweckmäßigen Stücke hinweisen, zweitens Hauptmomente des Geistes- und Gemütslebens, die in ihnen zur Aeußerung gelangen, hervorheben; drittens das gleichartige der Hauptwerke zum Begriff der ganzen Dichterpersönlichkeit zusammenfließen lassen müsse; außerdem sollen die äußeren Lebensumstände Berücksichtigung finden, da sie bestimmend auf Charakter und Produktion wirken. In dem 1. und 2. Cursus soll nun zu einem Gesammtbilde der einzelnen vorzüglichsten Schriftsteller geführt werden, und zwar werden in dem ersten die Hauptvertreter deutscher Dichtung von Haller bis Justinus Kerner (also der dem jugendlichen Verständniß am nächsten liegende Teil), in dem zweiten die älteren Dichter bis Brockes und Günther sowie von Rückert bis auf die neueste Zeit behandelt. In dem 3. Cursus wird dann ein zusammenhängender Abriß der Literaturgeschichte und eine ziemlich umfangreiche Bibliographie gegeben. Man wird anerkennen müssen, daß die aufgestellten Grundsätze den einsichtsvollen Pädagogen verraten und außerdem bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Kurse mit der Auswahl und Darstellung einverstanden sein können; trotzdem würden wir für unsern Zweck eigentlich nur den 3. Cursus in Betracht ziehen können, und dieser ist doch für denselben etwas dürftig.

Die „Vorschule der Literaturgeschichte für Schulen, vornehmlich höhere Töchterschulen, gehobene Bürgerschulen und Seminarien“ von Karl Theodor Kriebitzsch, Director der höheren Töchterschule in Halberstadt (Berlin, 3. verb. und verm. Auflage 1875, Verlag von A. Stubenrauch. Preis 2 M. 80 Pf.) nimmt in ihren drei Stufen folgenden Gang: Die erste Stufe beschränkt sich auf Biographien und „zieht die literarischen Produkte nur in soweit herein als ihre Bekanntschaft auf der unteren Stufe (Mittelstufe mehrklassiger Schulen) vorausgesetzt werden kann“; die zweite Stufe „erweitert den Kreis, führt die einzelnen Charaktere als Vertreter einer Gruppe gleichstrebender, gleichartiger Genossen auf, als Führer einer Epoche, als Mittelpunkte, von denen nach gewissen Seiten eine geistige Bewegung ausgeht, wobei dann auch ein Urteil über dichterische Charakterunterschiede an der Stelle ist, doch auch hier noch mit Ausschluß der kritischen Analyse“; die dritte Stufe legt, indem sie das gewonnene

Material wieder mit in sich aufnimmt, die Entwicklung der Literatur vollständig dar. — Während nun die beiden ersten Kurse hauptsächlich den Zweck haben, bei der Beschäftigung mit dem Schullesebuche herangezogen zu werden, giebt uns die dritte Stufe einen recht brauchbaren Leitfaden, welcher auf circa 100 Seiten in geschickter und übersichtlicher Weise das ganze Gebiet behandelt. Hin und wieder (namentlich in der älteren Zeit) könnte für unsern Zweck sachlich noch etwas mehr geboten sein, doch ist diese Stufe sicher ein recht brauchbares Hülfsmittel für höhere Töchterschulen. Eine tabellarische Uebersicht und 2 Anhänge (über die Poetik, 25 S., und über das Kirchenlied 7 S.) werden manchem nicht unwillkommen sein.

Das „Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur“ von Dr. Ferdinand Seinecke; (nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von Dr. Hermann Dieckmann, Director der höheren Töchterschule zu Hannover. Hannover, Schmorl und v. Seefeld; 2. Aufl. 1873) verfolgt einen andern Gang und verdient in gewisser Beziehung besondere Beachtung. Es ist dies ein ausführlicherer Leitfaden, der auf 248 Seiten das Gesammtgebiet der vaterländischen Literatur umfaßt, und sich ebenso sehr durch Gründlichkeit wie durch Uebersichtlichkeit auszeichnet. Die Inhaltsausgaben aus den Schriftwerken sind kurz und klar, die Charakteristik der Verfasser treffend. Das Hauptverdienst des Buches liegt aber jedenfalls darin, daß der Verfasser, eigne Urteile zurückstellend, bei jeder irgendgebotenen Gelegenheit schlagende, die Sache kurz und bündig bezeichnende Urteile von hervorragenden Schriftstellern und bedeutenden Kritikern wörtlich und mit Nennung ihrer Namen wiedergibt. Wie sehr empfiehlt sich eine derartige Behandlung der Literatur vor eignen Raisonnements! Ich finde das Buch von Seinecke sehr zweckmäßig und brauchbar, wenn auch, gleich dem Vilmar'schen Werke, mehr für die Privatthätigkeit der Schüler als für die Schule, wie dies nach meinen früheren Ausführungen natürlich sein wird. — Von etwas geringerem Umfange und mehr compendienartig sind andere bekannte Hülfsmittel, z. B. der „Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur“, von F. A. Pischon. (Berlin, Verl. von Duncker und Humblot.) Wie schon aus den vielen Auflagen, welche dieses Buch erlebt hat, ersichtlich ist, erfreut sich dasselbe einer sehr weiten Verbreitung und man muß zugeben, daß es dieselbe wegen seiner Uebersichtlichkeit und Kürze wohl verdient. Was ich an dem Leitfaden auszusetzen habe, ist die immer noch zu große Fülle von Namen. Ein Literaturgeschichtsbuch für Schulen kann und muß auf manchen Schriftsteller und manches Werk verzichten, das in einem für weitere

Kreise bestimmten Werke eine Stelle beanspruchen darf; dagegen könnte meines Erachtens hin und wieder im einzelnen eine größere Ausführlichkeit der Darstellung gefordert werden, ohne daß die Uebersichtlichkeit darunter leiden würde.

Der „Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur für höhere Bildungsanstalten" von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin (Berlin, Verlag von Rudolph Gärtner; 7. Aufl. 1871) ist gleichfalls ein treffliches und brauchbares Buch, nur könnte es in der äußern Anlage noch etwas übersichtlicher gehalten sein und, wie das vorige, durch Fortlassung von Namen gewinnen; der Ueberblick der älteren Zeit befriedigt in letzterer Beziehung mehr als derjenige der neueren. Der Verfasser hat in seinem „Sprachschatz der deutschen Literatur" und seinen „Lebensbildern und Charakteristiken" eine schätzenswerte Ergänzung des Buches gegeben.

Die neuerdings erschienenen „Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte", ein Leitfaden für die Oberklassen der höheren Töchterschulen, Mittelschulen und verwandter Anstalten", bearbeitet von Dr. Anton Ohorn, Lehrer der Selecta an der höheren Töchterschule zu Chemnitz (Bielefeld, Verlag von J. Bacmeister, Hofbuchhändler) zeigen stofflich eine größere Beschränkung, doch gefällt mir die Art und Weise nicht recht, in welcher sich, selbst bei ganz kurzen Angaben, die Kritik des Verfassers über Dichter und Werke geltend macht. Nur bei der allgemeinen Charakteristik der Perioden hätte sich das Urteil des Literarhistorikers geltend zu machen, um die Schriftsteller geeignet zu gruppiren; außerdem verläßt der Verfasser ganz am Ende seines Compendiums bei der Aufzählung aller möglichen Dichter der Neuzeit zum Nachteile desselben die frühere zweckentsprechende Beschränkung. Der biographische Anhang über die 6 Dichterheroen ist schätzenswert. —

Noch immer brauchbar ist Georg Weber's „Geschichte der deutschen Literatur", ursprünglich Anhang seines Lehrbuchs der Weltgeschichte", aber auch in besonderer Ausgabe zu haben. Treffendes Urteil, geschickte Gruppirung und ansprechende Darstellung zeichnen auch dieses Werkchen des bekannten Historikers aus und machen es zu einem der besten Hülfsmittel für unsern Zweck.

Die „Geschichte der deutschen Nationalliteratur, zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium", bearbeitet von Dr. Hermann Kluge, Professor am Gymnasium zu Altenburg (Verlag von Oskar Bonde in Altenburg) ist ein im ganzen wohlgeordnetes, richtig auswählendes, durch geschickte Darstellung sich empfehlendes Werk, welches schon bald nach seinem Erscheinen an einer

Anzahl von Anstalten Sachsens und Thüringens Eingang gefunden und sich in der Praxis bewährt hat. Ich, der ich für den Schulunterricht ein ganz kurz gefaßtes Compendium allen andern Hülfsmitteln vorziehen möchte, kann keine Freude darüber empfinden, daß dieses Buch in den schnell auf einander folgenden Auflagen noch an Umfang zu wachsen anfängt.

Zum Schlusse will ich der Vollständigkeit halber die bedeutendsten Hülfsmittel nennen, welche sich bei dem literaturgeschichtlichen Unterrichte dem Lehrer darbieten:

Das Gesammtgebiet der deutschen Literatur behandeln: Koberstein's „Grundriß der deutschen Nationalliteratur"; die neuste starkvermehrte Auflage hat Karl Bartsch besorgt;

G. G. Gervinus' „Geschichte der deutschen Dichtung" (5 Bände); in den älteren Perioden etwas veraltet (Leipzig, in einer Anzahl von Auflagen erschienen);

Heinrich Kurz' „Geschichte der deutschen Literatur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller" (4 Bde.; 5. Aufl. 1869—74, Leipzig, Verlag von Teubner);

Otto Roquette's „Geschichte der deutschen Dichtung" (2 Bde.; Stuttgart, Verl. v. Ebner und Seubert; 2. Aufl. 1872). —

Unvollendet sind noch:

Wilhelm Wackernagel's „Geschichte der deutschen Literatur, ein Handbuch", (3 Abteilungen, Basel 1851—55; reicht erst bis in den Anfang des 17. Jahrhunderts);

Karl Goedeke's „Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung aus den Quellen" (Hannover. Das Werk hat sich schon der Gegenwart ziemlich genähert; bis jetzt 3 Bde.; der 3. Bd. erschien von 1869 an.);

Nur Teile der deutschen Literatur behandeln: Johann Wilhelm Löbell „die Entwicklung der deutschen Poesie von Klopstock's erstem Auftreten bis zu Goethe's Tode"; (3 Bde.; Braunschweig 1856—65, Schwetschke und Sohn);

Hermann Hettner, „die deutsche Literatur im 18. Jahrhundert." (2 Bde. Braunschweig, 2. Aufl. 1872, Vieweg und Sohn);

Karl Barthel, „die deutsche Nationalliteratur der Neuzeit" (beginnt mit der romantischen Schule. Berlin, Verlag von Ebeling und Plahn; 8. Aufl. 1870).

Karl Julius Schröer, „die deutsche Dichtung des 19. Jahrhunderts in ihren bedeutendsten Erscheinungen" (Leipzig, 1875, Verl. von F. C. W. Vogel).

Noch ist der Poetik eine kurze Erörterung zu widmen. Daß bei der Lectüre von Gedichten schon auf den unteren Stufen die wichtigsten und verständlicheren Punkte der Poetik zu berühren und den Schülern einzuprägen sind, habe ich bereits bei der Behandlung des Lesebuchs ausgesprochen; zur Vervollständigung des gesagten will ich hier noch bemerken, daß ich, der fast allgemein gültigen Weise entsprechend, in der Tertia eine erhebliche Erweiterung des Wissens in der Poetik erstrebenswert finde. Im engen Anschluß an das Lesebuch müssen hier die Einteilung der Poesie, das wichtigste über lyrische und epische Dichtung, sowie die Hauptcapitel aus der Rhythmik behandelt und anhangsweis auch der Unterschied des Dramas von der epischen und lyrischen Dichtung berührt werden. In Secunda folgt dann vor der dramatischen Lectüre eine kurze Repetition des erwähnten Tertiapensums und etwas genaueres über die dramatische Dichtung; doch immer nur ist dasjenige heranzuziehen, was zum tieferen Verständniß und zur vollständigeren Würdigung der poetischen Werke erforderlich ist. Für die ersprießliche Behandlung der Unterweisungen in der Poetik müssen sich die Lehrer der einzelnen Stufen über den zu befolgenden Gang verständigen und, wenn dies nicht auf Grund eines „Anhanges" zum Lesebuche geschehen kann, womöglich ein kleines Compendium in Gebrauch nehmen, wie es z. B. von Dr. H. B. Rumpelt in seinen „Elementen der Poetik" (Breslau, Verlag von A. Gosohorsky's Buchhandl.; 3. Aufl. 1872) für Real- und höhere Töchterschulen jedenfalls in hinreichendem Umfange geboten wird. Die bezüglichen Werke von Kleinpaul und Minckwitz sind recht schätzenswert, aber nach meinem Dafürhalten für den Zweck der Schule wenig brauchbar. —

Da auf die Privatthätigkeit der Schüler bei der Kürze der für den deutschen Unterricht, und mithin auch für die Unterweisungen in der Literaturgeschichte, vorhandenen Schulzeit in hervorragendem Maße gerechnet werden muß, so sind die Schülerbibliotheken von großer Wichtigkeit. Sind dieselben in zweckmäßiger Einrichtung und in entsprechender Ausstattung vorhanden und werden sie gebührend benutzt, um die Schüler der verschiedenen Stufen zu einer fruchtbringenden Lectüre zu bringen, so wird dadurch das Resultat des deutschen Unterrichtes und die gesammte Ausbildung der Jugend bedeutend gefördert werden. Es scheint dies leider noch nicht allseitig eingesehen zu werden; wenigstens giebt es gut angelegte und richtig verwaltete Schulbibliotheken heutigen Tages noch wenige. Auf dem Gymnasium, welches ich besuchte, einer Anstalt, die sich auf Grund trefflicher Leitung eines

begründeten Rufes erfreute, gab es Ende der funfziger und Anfang der sechziger Jahre noch keine Schülerbibliothek, welche das Lesebedürfniß der Secundaner und Primaner befriedigte. Die Anregung, welche ein tüchtiger Lehrer im deutschen Unterrichte gab, führte dazu, daß die Schüler alle möglichen Privatbibliotheken durchsuchten, um die Klassiker aufzutreiben, und wie froh war man, wenn es gelang, den Schiller oder nun vollends einige Bände Goethe aufzutreiben! Wir bildeten damals ein besonderes Kränzchen, in welchem wir uns gemeinsam mit unserer klassischen Literatur beschäftigten, da der einzelne zu wenig Gelegenheit hatte, in den Besitz derselben zu gelangen. Solche Zustände sind natürlich sehr zu beklagen und es ist zu wünschen, daß sie bald ganz der Vergangenheit angehören. Der frische und lebendige Lesetrieb, welcher den Secundaner und Primaner zu unsern Meisterwerken hinzieht, muß im vollsten Maße befriedigt werden, denn später, selbst schon auf der Universität, treten die rein-wissenschaftlichen und fachlichen Werke dermaßen in den Vordergrund, daß die Erweiterung der Kenntniß unserer schönen Literatur große Schwierigkeiten hat, und wenn dann vollends der Beruf seine ernsten und dringenden Ansprüche stellt, kann nur selten noch das Herz in das Reich der Poesie sich flüchten, etwa nur, um sich in demselben zu erquicken, wenn der Staub der Acten und der Kampf des Lebens es zu veröden droht. Genug, es ist eine unabweisliche Nothwendigkeit, daß jede höhere Schule eine gute Schülerbibliothek besitzt, welche geeignet ist, den deutschen Unterricht kräftig zu unterstützen und die allgemeine Bildung der Jugend zu fördern. Nun wird es sich zunächst darum handeln, daß diese Bibliothek in abteilungsweiser Sonderung für jede Stufe eine größere Anzahl vorzüglicher Werke darbietet. Ist die Zahl der Schüler nicht groß und glaubt daher ein einziger Lehrer die nicht unerhebliche Mühwaltung übernehmen zu können, so ist es wenigstens erforderlich, daß für die unteren, mittleren und oberen Stufen eine sorgfältige Auswahl getroffen und nur diese bei der Verteilung in Betracht gezogen wird. Womöglich müssen für jede der bezeichneten Stufen ganz gesonderte Bibliotheken unter besonderen Verwaltern bestehen, dann aber die letzteren sich in gemeinsamen Conferenzen über die Werke einigen, welche für diese einzelnen Abteilungen beschafft werden sollen. Natürlich wird auf sehr stark besuchten Anstalten jede der drei Abteilungen womöglich noch geteilt werden müssen, aber dann würde jeder dieser Teile womöglich dieselben Werke zu enthalten haben. Für untere Klassen (Sexta und Quinta) empfehlen sich nun im einzelnen namentlich Sagen- und Märchenbücher mit kurzen abgeschlossenen Stücken, z. B. die be-

kannten Bücher von den Gebrüder Grimm, die Monatsschrift „Deutsche Jugend“ von Lohmeyer (Leipzig, Verl. von Alphons Dürr), ferner einzelne Jugendschriften, z. B. die besseren der kleinen Bücher von Gustav Nieritz, Franz Hoffmann u. anderen. Für die mittlere Stufe (Quarta und Tertia) müssen in Betracht kommen: Erzählungen aus der Geschichte, von Ferdinand Schmidt, Hiltl, O. v. Horn, Fontane, König und anderen z. B., die, welche im Verlag von Spamer (Leipzig) erschienen sind; Reisebeschreibungen, z. B. Livingstone's Missionsreisen, ferner Grube's geographische und biographische Charakterbilder, das geographische Lesebuch von Masius, die geographischen Bilder von Mauer (Verlag d. Thüringer Schulbuchhandlung von Greßler in Langensalza) und Schlichting (Verlag von Brockhaus, Leipzig), die naturgeschichtlichen Bücher von Brehm, Ruß und Tschudi, die Naturstudien von Masius; Schleiden's populäre Schriften „die Pflanze und ihr Leben“ und „das Meer“, selbst Burmeister's „Geschichte der Schöpfung“; die Freiheitskriege von Kopp, Archenholz' Geschichte des siebenjährigen Krieges, Darstellungen der letzten glorreichen Kriege, Gustav Freytag's „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“, die ansprechende historische Bibliothek des Henschel'schen Verlages (Berlin), Klassiker wie Schiller, Uhland, Körner, Gellert u. a.; Uebersetzungen und Erzählungen aus der deutschen Dichtung des Mittelalters, wie die Osterwald'schen im Verlag des Halle'schen Waisenhauses; allenfalls auch die Jugendschriften des Teubner'schen Verlages, z. B. Alberti's Marcus Charinus und Glaukos und Thrasymachus. Aus voller Ueberzeugung stimme ich hier in die vielfach ausgesprochene Verurteilung der sogenannten Indianergeschichten und Robinsonaden ein, welche auf dem Büchermarkte leider noch immer in großer Zahl als Jugendlectüre ausgeboten werden. Wie sehr durch diese aufregenden und zerstreuenden, aber nichts weniger als anregenden und belehrenden Schriften geschadet, d. h. der Geschmack verdorben und die Lust zu veredelnder, Geist und Herz bildender Lectüre zerstört, ja abenteuerlicher und unstäter Sinn groß gezogen wird, weiß jeder Schulmann, der seine Schüler nicht bloß unterrichtet, sondern ihnen auch ein teilnehmendes Interesse zugewandt hat. Wie oft lassen sich plötzliche Trägheit und Zerstreutheit, Unlust am Unterricht und den Anforderungen der Schule, welche bei sonst guten Schülern hervortreten, in ihren Quellen entdecken, wenn der Lehrer nach der Lectüre forscht, durch die dieselben ihre schulfreie Zeit auszufüllen suchen. Gewiß ist es ja von großem Nutzen, wenn die Jugend durch lebendige Darstellungen mit der Natur fremder

Länder, namentlich der tropischen, und mit dem Leben ferner, in eigenartigem Dasein lebender Völker bekannt gemacht wird; wir sind die letzten, die auf die Anregung der Phantasie, auf die Bereicherung des geographischen und ethnographischen Wissens der Schüler durch derartige Mittel verzichten möchten. Indeß man wird bei ruhiger Erwägung finden, daß jene Indianergeschichten nicht anregend, sondern aufregend wirken, daß sie nicht belehren, sondern, indem sie den Bildungstrieb auf falsche Bahnen leiten, das wissenschaftliche Streben allmählich ersticken. Mehrfach habe ich bereits die Erfahrung gemacht, daß plötzlich stille und fleißige Knaben mit dem Entschluße hervortraten, zur See zu gehen. Der Widerspruch, welcher zwischen ihrem bisherigen Betragen und dem erwähnten Entschluße lag, führte zu Nachforschungen und diese zu der Entdeckung jener im Stillen gepflegten Lectüre. — Mögen also die Bibliothekare in der Auswahl der Jugendschriften nach dieser Seite hin recht vorsichtig sein!

Die Auswahl für die oberen Klassen (Secunda und Prima) wird sich hauptsächlich auf die deutschen Klassiker erstrecken müssen, und zwar auf die hervorragendsten Schriften älterer und neuerer Zeit, soweit dieselben für die Jugend passen. Daß ich diesen letzteren Ausdruck nicht einseitig gefaßt sehen möchte, versteht sich von selbst. Ich meine eben nur, daß manche Schriften, welche unter den billigen Ausgaben deutscher Autoren mit unterlaufen, z. B. Immermann's Epigonen und andere Werke der Romantiker, nicht als geeignete Lektüre in die Hand unserer heranwachsenden Schüler gelegt werden dürfen. Es wird eben der Bibliothekar unter der Fülle, die derartige Ausgaben darbieten, immer noch prüfende Umschau zu halten haben. Im allgemeinen wünschte ich, daß die Abteilung für die oberen Klassen all die wichtigen Schriften enthielte, auf welche in der Literaturgeschichte Bezug genommen werden muß, damit der literaturgeschichtliche Unterricht, von welchem oben gehandelt worden ist, durch diese Schulsammlung belebt und wahrhaft fruchtbar gemacht werden kann. Von den älteren Schriften aus der mittelhochdeutschen Zeit werden sowohl Schulausgaben mit dem Urtexte als auch Uebersetzungen aufzunehmen sein, nicht minder, wie bereits früher bemerkt worden ist, geeignete Sammelwerke. Sonst empfehle ich in Uebereinstimmung mit anderen Pädagogen interessante wissenschaftliche Werke, wie einzelne Geschichtswerke Leopold Ranke's, Häusser's, Droysen's, Fr. v. Raumer's Biographien großer Männer, wie Schiller's (von Palleske), Lessing's (A. Stahr), Goethe's (Lewes); E. M. Arndt's „Erinnerungen", Jordan's „Nibelungen", V. Scheffel's „Eckehard" und

G. Freytag's „Ahnen"; auch möchte das Vorhandensein von literaturgeschichtlichen Werken, wie z. B. von Vilmar, Otto Roquette H. Kurz, recht sehr geeignet sein. Weniger entsprechen wohl kunstgeschichtliche Werke, wie Hettner's Werk über die antike, Lübke's über die mittelalterliche Kunst, dem Bedürfniß der Schule, was von einer Seite angenommen wird.*)

Eine solche Schülerbibliothek bedarf nun natürlich erheblicher Geldmittel, denn das Gute pflegt im Buchhandel nicht gerade wohlfeil zu sein. Wie sollen diese Geldmittel beschafft werden? An vielen Schulen wird von den Schülern ein besonderer Beitrag für die Bibliothek erhoben, was sich durch die Not wohl rechtfertigen und wegen des erfolgreichen Gewinnes, der dadurch erzielt wird, empfehlen läßt; allein ich muß doch sagen, daß ich eine solche besondere Contribution im Grunde nicht billigen kann. Gehört eine gute Schülerbibliothek, wie es unzweifelhaft der Fall ist, zu den notwendigen Lehrmitteln der Schule, so muß auch in dem regelmäßigen Lehrmitteletat derselben eine entsprechende Summe Jahr für Jahr angesetzt werden. Für eine Schule von normalem Umfange scheint mir eine jährliche Gesammtsumme von 300 M. für alle 3 Stufen zur Neubeschaffung von Werken, Ergänzung von Defecten und Buchbinderkosten nicht zu hoch, aber ausreichend zu sein. Außerdem ist aber für jeden der Bibliothekare eine angemessene Remuneration nötig, da unmöglich die große Mühe, welche eine gewissenhafte und den Bildungszielen entsprechende Verwaltung einem solchen Bibliothekar auferlegt, neben den regelmäßigen Unterrichtsstunden und Correcturen unentgeltlich verlangt werden kann. Bei Schulen von mittlerer Schülerzahl wird die Remuneration für die Verwaltung einer der drei Abteilungen schwerlich unter 150 Mark sein dürfen.

Daß sich für die Verwaltung der Schülerbibliotheken niemand besser eignet als der Lehrer des Deutschen, bedarf kaum erst der Erwähnung. Außer ihm wird der Ordinarius einer entsprechenden Klasse, also ein Lehrer, der den Lehrgang der bezüglichen Stufe und die Schüler derselben genau kennt, recht wohl dazu genommen werden können. — Mehrfach ist die Frage in Betracht gezogen worden, ob nicht für jede Klasse ein obligatorischer „Canon" zu lesender Bücher aufzustellen sei. Der verstorbene Provinzialschulrat Heiland in Magdeburg machte für die Zweckmäßigkeit eines solchen Canons unter anderem geltend, daß der Lehrer namentlich auf den obersten Stufen in der Haupt-

*) Dir. Dietrich a. a. O.

sache wenigstens wissen müsse, was er bei seinen Schülern voraussetzen dürfe und wo er anknüpfen könne, sonst werde die Privatlectüre der Schüler durch die Schule und für die Schule kaum nutzbar gemacht werden können. Nun wird man diesen Gründen sicherlich eine gewisse Berechtigung nicht absprechen dürfen, zumal wenn, wie von Heiland, außer einem Canon von Büchern, die jeder Schüler zu lesen verpflichtet sein soll, noch ein weiterer Kreis „lesenswerter" Bücher bezeichnet wird, für die kein Zwang stattzufinden hat. Trotzdem wird gegen einen derartigen Canon mancherlei sprechen. Ist es doch zweifellos, daß man den Zwang klugerweiser da vermeiden muß, wo man durch freundliche Anregung zum Ziele gelangen kann; und hier, wo augenscheinlich eine besondere Leistung des Privatfleißes bezweckt werden soll, will man den Zwang zum Grundsatze erheben? Man will namentlich die Schüler der oberen Klassen zwingen, ihre Bildung durch Privatthätigkeit zu vertiefen und zu erweitern? Welche Resultate werden denn da bei der Mehrzahl der Schüler herauskommen? Unsere guten Schriftsteller, namentlich unsere Klassiker, wirken sicherlich nicht geist- und herzbildend, wenn sie vorschriftsmäßig, flüchtig und ohne besondere Neigung gelesen werden; die unter solchen Umständen erreichten Resultate werden also gleich Null sein, man müßte es denn für etwas besonderes ansehen, wenn die Schüler gewisse Schriftsteller ihrem Inhalte nach oberflächlich kennen lernen. Bezeichnend ist es übrigens, daß, wie das Protokoll der öfter erwähnten Directorenconferenz mitteilt, auf dem Gymnasium zu Burg, wo der Heiland'sche Canon mit Vorliebe gepflegt worden ist, sich gegenwärtig die Collegen gegen den obligatorischen Canon aussprechen. Was mich betrifft, so macht es auf mich, offen gestanden, immer einen höchst peinlichen Eindruck, wenn ich Collegen für derartige Feststellungen lebhaft sprechen höre; ich will nicht zu hart urteilen, aber ich verhehle mir nicht, daß in der Sehnsucht nach derartigen Reglements, die die Thätigkeit des Lehrers und Schülers bis ins kleinste im voraus bestimmen und lenken, gar leicht eine nicht eben lobenswerte Bequemlichkeit gefunden werden kann. Der Stubenmaler, der sein Werk nach der Schablone herstellt, ist schneller und leichter damit fertig, als der Maler von Beruf, allein es ist auch darnach! Wenn vollends gar aus dem allgemeinen Katalog der zwangsmäßig zu lesenden Bücher das Verzeichniß für jede einzelne Klasse ausgezogen und zur Nachachtung in derselben aufgehängt werden soll, wie nach dem erwähnten Protokolle irgendwo vorgeschlagen worden ist, so kann ich für meine Person davon nur eine abschreckende Wirkung auf die Schüler vermuten und würde mich sehr freuen, eventuell das

durch dieses Mittel erzielte Resultat recht genau zu erfahren. Das richtige ist es entschieden, daß die systematisch angelegte und ebenso systematisch in Abteilungen geschiedene Bibliothek (vgl. oben) den Schülern zur freien Verfügung steht, jedoch in dem Unterricht, namentlich in dem deutschen, durch die Lehrer zur Lectüre bestimmter gediegener Werke angeregt wird, welche geeignet sind, die Bildung der Schüler in allgemeiner oder auch wohl in besonderer Beziehung zu erweitern. Ganz von selbst wird sich, wie ganz richtig von einem Lehrerkollegium der Provinz Sachsen bemerkt wird, auf solche Weise „eine Art Canon von Schriften gestalten, „die gelesen zu haben eine Ehrensache für den Schüler werden muß". Natürlich ist es hierzu erforderlich, daß der Katalog der betreffenden Abteilung den Lehrern einigermaßen bekannt ist; ja es möchte sich geradezu empfehlen, daß die einzelnen Fachlehrer den Bibliothekar bei der Wahl der einschläglichen Werke mit ihrem Rate unterstützen, was in Conferenzen geschehen könnte, welche kaum öfter als alle Semester nötig sein würden.

Soll nun die Privatlectüre recht fruchtbringend gemacht werden, so muß sie in dem freieren Verkehre der Schüler und Lehrer einen Hauptstoff der Unterhaltung darstellen. Es führt mich dies auf einen Punkt, den ich hier nicht unberührt lassen möchte. Vielfach beschränkt sich leider auch heutzutage noch der Verkehr der Lehrer mit den Schülern auf die Unterrichtsstunden, und auch ich hatte während meiner Schulzeit nur einen einzigen Lehrer, der in der freien Zeit zugänglich war und auf mich, was ich ihm aus vollem Herzen noch im Grabe danke, auf Spaziergängen durch Behandlung von wissenschaftlichen, namentlich ästhetischen Fragen höchst anregend gewirkt hat. Zwar kann man nun von einem vielbeschäftigten Schulmanne nicht verlangen, daß er regelmäßig seine freie Zeit dem Umgange mit seinen Schülern widmen soll, und auf verheiratete Collegen zumal wird die Familie einen näheren Anspruch zu erheben berechtigt sein; indeß sollten doch wenigstens zuweilen gemeinsame Spaziergänge der Schüler mit ihren Klassenlehrern stattfinden und auf diesen ein freierer Verkehr zwischen beiden Teilen eintreten, als er in den Unterrichtsstunden möglich ist. Auf solchen Spaziergängen nun wird die Privatlectüre, wie erwähnt, mit bestem Gewinne für die Schüler den Stoff der Unterhaltung abgeben können, so zwar, daß der Lehrer nach der Privatlectüre fragt, sich aus derselben Mitteilungen machen läßt, nach den Partien sich erkundigt, welche den betreffenden Schüler besonders angesprochen haben, sowie durch gelegentliche Bemerkungen und Fragen das tiefere Verständniß ausgezeichneter Schriften erleichtert. Hier ist auch der Ort, um zur

Lectüre gewisser Werke und Autoren anzuregen, die vielleicht in Beziehung zu irgend einem eben vorliegenden Lehrobjecte stehen. Wie außerordentlich vorteilhaft der erwähnte Umgang der Lehrer mit den Schülern für die allgemein-erziehliche Aufgabe der Schule sein muß, wird jeder leicht erkennen. Durch denselben wird ja den Lehrern erst rechte Gelegenheit gegeben, zu einer richtigen Beurteilung ihrer Zöglinge zu gelangen und durch freundlichen Rat wie wohlgemeinte Zurechtweisung einen heilsamen Einfluß auf die ganze Entwicklung der Jugend zu üben. — Zweifellos ist in Sachen der Privatlectüre und der Schulbibliotheken noch recht vieles faul; viel mehr als es der Fall ist, müßte für Regelung dieser Angelegenheit von der Schule aus geschehen, wenn die vaterländische Bildung in den höheren Schulen ihre Hauptpflanzstätte finden sollte. Hätte man Gelegenheit, einen Einblick in die Schulbibliotheken einer größeren Anzahl von höheren Schulen zu erhalten und die Art und Weise kennen zu lernen, in der dort die Privatlectüre der Schüler stattfindet, man würde, glaube ich, nicht grade erbaut sein. Wie, um nur Eins noch zu erwähnen, mag wohl die besagte Angelegenheit an solchen Schulen stehen, welche bisher dem vollen Einfluße des Ultramontanismus unterworfen waren! Wie wenig und was mag man auf denselben wohl den Schülern von unsern edelsten Literaturschätzen mitgeteilt haben, von denen ja die meisten auf dem „index librorum prohibitorum“ stehen? Der nationale Staat möge nicht versäumen, dieser wichtigen Angelegenheit ein recht aufmerksames Auge zuzuwenden!

III. Capitel.

Die deutschen Aufsätze und die Redeübungen.

Die Wichtigkeit des Aufsatzes innerhalb des deutschen Unterrichtes und der Schule überhaupt ist so augenfällig, daß ich über dieselbe kein Wort zu verlieren brauche. Da indeß über das Ziel, welches durch die schriftlichen Uebungen erreicht werden soll, die Ansichten etwas geteilt sind, so müssen wir, ehe wir zu dem besonderen übergehen, zunächst die Frage in Erwägung ziehen: was soll der deutsche Unterricht im Aufsatze erreichen? Die Ansicht, daß der Primaner dahin gelangen soll, „in den deutschen Aufsätzen von der ganzen Summe seines geistigen Erwerbs Zeugniß abzulegen“, ist mehrfach bekämpft und her-

vorgehoben worden, daß es nicht im Interesse der Sache liegen kann, die Ansprüche übermäßig zu steigern. Trotzdem scheint mir jene Ansicht nicht unrichtig zu sein. Hat der deutsche Unterricht, wie wir im Anfange sahen, auch die wichtige Aufgabe, den ganzen Gedankenkreis der Schüler zu erweitern und die harmonische Ausbildung ihrer Geistes- und Seelenkräfte auf alle Weise zu fördern; so haben unstreitig die Uebungen im schriftlichen Ausdrucke, die Aufsätze, in welchen der deutsche Unterricht offenbar gipfelt, hierzu am meisten beizutragen, und man wird in ihnen natürlich auch den „relativ sichersten Maßstab" besitzen, wenn es gilt die geistige Reife der Schüler zu beurteilen. Ein Primaner, der in andern Gegenständen wohlbefriedigendes leistet, aber im deutschen Aufsatze sich nicht über die Mittelmäßigkeit erhebt, muß unbedingt als unreif bei dem Abiturientenexamen zurückgewiesen werden. — Sehr richtig wird bei Gelegenheit der Sächsischen Directoren-Conferenzen von dem Referenten einer Schule *) über die Zielpunkte der schriftlichen Aufsatzübungen gesagt: Es handelt sich darum, „daß der Schüler angeleitet wird, sein Nachdenken auf bestimmte Punkte zu concentriren, seine mannigfachen Anschauungen, Kenntnisse und Erfahrungen zusammenzufassen, einheitlich zu gestalten und zu vertiefen, ferner seine Denkkraft als solche zu üben und zu logischer Klarheit und sicherem Urteil zu entwickeln, daneben seine Phantasie anzuregen und zu regeln, sowie sein Gefühl und Gemüt zu lebendiger Teilnahme zu erwecken und schließlich für den ganzen Inhalt seiner Anschauungen, Kenntnisse, Empfindungen und Gedanken die adäquate Form und die erforderliche stilistische Gewandtheit und Correctheit zu gewinnen". Die Schwierigkeit, eine so umfangreiche Aufgabe möglichst vollständig zu erfüllen, leuchtet ein, aber ein Lehrer, der — ich muß es wiederholen — die nötige Vorbildung besitzt und mit ausreichendem Lehrgeschicke vor allem ein warmes Herz für sein Vaterland, für dessen Sprache und Literatur verbindet, wird nicht vor derselben zurückschrecken. Blicken wir uns auf dem heutigen Arbeitsfelde der höheren Schulen um, so vermögen wir mit anderen unbefangenen Beurteilern im ganzen nur eine günstige Entwickelung des deutschen Unterrichtes nach der Seite der schriftlichen Uebungen hin zu constatiren, und wenn auch noch vielfach Mißgriffe vorkommen, so finden sich dieselben wohl hauptsächlich nur auf einzelnen Anstalten **); aus den Jahresberichten von Gymnasium und Realschulen

---

*) Vgl. in den Protok. S. 41.

**) Die Zeitungen bringen auch in neuerer Zeit noch häufig unbegreifliche Beispiele von tactlosen Aufgaben, welche an einzelnen höheren Töchterschulen gestellt wurden, doch darf man hier gewiß nicht allgemein urteilen.

vermochte ich im großen und ganzen kein ungünstiges Urteil zu schöpfen. Das Urteil, welches Professor Laas über die Schüleraufsätze in seiner excentrischen, sich wohl weniger auf Erfahrungen als auf Vorurteile stützenden Weise abzugeben für gut findet, kann hier weniger in Betracht kommen. „Tönende Redensarten, phrasenhafte Unwahrheit und Heuchelei, süßliche Salbaderei und abstractes Schablonisiren, altkluge Weisheit und eitle Selbstbespiegelung" duldet heutzutage kein deutscher Lehrer an höheren Schulen mehr in den Schüleraufsätzen, geschweige denn, daß er dieselben fördern sollte, und wenn der bekannte Verfasser des Buches über den „deutschen Aufsatz" während seiner verhältnißmäßig kurzen Schulpraxis in den Schüleraufsätzen vorzugsweise jene üblen Eigenschaften entdeckt haben sollte, so könnte man dazu verleitet werden, ihm selbst einen großen Teil der Schuld beizumessen, weil er vielleicht zu wenig gegen dieselben angekämpft, ich will nicht grade sagen, sie groß gezogen hat. Ueberdies ist die Bemerkung des Referenten der Directorenconferenz sehr richtig, daß manches Thema, welches nach der kurzen Anführung in den Schulprogrammen unsere Mißbilligung herauszufordern scheint, ganz anders erscheinen würde, wenn wir den Zusammenhang wüßten, in dem es mit dem übrigen Unterrichte des Lehrers steht.

Die schriftlichen Uebungen bewegen sich nun zunächst auf zwei Gebieten, auf demjenigen der Reproduction und der Production. Die erstere gehört naturgemäß mehr den unteren, die letztere mehr den mittleren und oberen Stufen an; indeß sei im voraus hier schon bemerkt, daß damit nicht ein vollständiges Vermeiden der Reproductionen auf den höheren Stufen als Regel hingestellt werden soll. Im allgemeinen wird sich folgende Regel empfehlen: In den untersten Klassen, bis in die Quarta hinein, ist die eigentliche Reproduction, das nacherzählen von vorerzähltem am rechten Orte; sodann folgt die freiere Reproduction, bei welcher nur der Inhalt, nicht auch die Form wiedergegeben wird. Die letztere Art der Reproduction umfaßt unter anderm auch die Inhaltsangaben von dramatischen Werken und wissenschaftlichen Arbeiten und kann daher in höchster Steigerung (z. B. Inhaltsangabe von Lessing's Laokoon) selbst bis zur Prima hin zuweilen auftreten. Daneben aber beginnt schon ziemlich früh, etwa von Quarta an, die Production, um etwa von kleinen Erzählungen und Beschreibungen auszugehen und mit größeren und schwierigeren Abhandlungen zu enden. Der Anfang mit den Abhandlungen darf in Ober-Tertia gemacht werden; dieselben müssen sich dann aber auf ganz naheliegende Gegenstände beziehen.

Bei der Auswahl der Themata wird die Persönlichkeit des Lehrers ihr Recht beanspruchen dürfen, denn nicht für alle Formen der Uebungen, welche innerhalb des vorstehend gegebenen Rahmens liegen, ist die Neigung des einzelnen gleich stark, womit jedoch keineswegs gesagt sein soll, daß der Lehrer seiner Neigung einseitig folgen und gewisse Uebungen zu Gunsten anderer vernachlässigen darf. Auch die jedesmalige Schülergeneration fordert ihre Berücksichtigung, da je nach der Beschaffenheit derselben der Lehrer seine Anforderungen entweder mäßigen oder steigern wird. Dies führt uns auf einen Punkt, der nicht genug hervorgehoben werden kann: Es kommt nämlich bei der Wahl des Themas in erster Linie darauf an, daß dasselbe vollständig der geistigen Entwicklung und der Leistungsfähigkeit der Schüler entspricht, daß es für dieselben jedenfalls nicht zu schwer ist. Es ist mir vorgekommen, daß schon in oberen Klassen niederer Schulen und in mittleren Klassen höherer Schulen Themata mit hochtönenden Worten aufgegeben wurden, welche zu der Meinung führen konnten, daß man es wesentlich auf die Ausputzung des Programmes abgesehen habe: Dieser bedenkliche Fehler kann nicht genug gerügt werden, wiewohl ich auch hier wiederholt zugebe, daß man nicht bloß nach dem Wortlaute der Themata urteilen, darf und nicht zu erklären unterlasse, daß mir nur ausnahmsweise jene Erscheinung entgegengetreten ist. Die Pflicht des einsichtsvollen Lehrers, dadurch daß er sich auf den Standpunkt seiner Schüler zu stellen, sich in deren Gedanken- und Empfindungswelt zu versetzen sucht, denselben Freudigkeit des Schaffens, Lust und Liebe zur Erfüllung der Aufgabe zu geben, wird im allgemeinen richtig erkannt und möglichst geübt. Und grade hierdurch gelingt es dann auch, eine wichtige sittliche Aufgabe zu lösen, welche von mehreren tüchtigen Pädagogen grade bei dieser Gelegenheit gebührend hervorgehoben wird, nämlich diejenige, daß die Schüler von jener Unwahrhaftigkeit fern gehalten werden, welche in oberflächlichem Gerede, in gedankenlosem Nachschwatzen fremder Gedanken und in leichtfertigem Urteil über unbekannte Personen und fernliegende Dinge hervortreten würde. Namentlich wird der einsichtsvolle Lehrer, um die Jugend nicht zu jener Unwahrhaftigkeit anzuregen, vorzeitig, d. h. auf einer zu frühen Stufe, solche Themata ernstlich vermeiden müssen, die eine gefühlvolle Vertiefung in das Natur- und Menschenleben erfordern, also Schilderungen.

Weiterhin muß der Grundsatz maßgebend sein, daß für die Wahl eines Themas sein Wert für die Bildung der Jugend zu entscheiden hat. Es giebt Themata, welche zwar dem Standpunkte der

bezüglichen Stufe vollständig entsprechen, allein entweder von gar keinem oder von sehr geringem Bildungswerte sind; zu ihnen gehören diejenigen, welche sich mit der Beantwortung müßiger Fragen beschäftigen oder Gegenständen, die eine beschränkte Bedeutung besitzen, eine allgemeine Wichtigkeit verleihen sollen. Als abschreckende Beispiele könnten folgende dienen: „über die Bedeutsamkeit des Härings im Getriebe des menschlichen Lebens", über irgend eine Lesart in der Schlegel-Tieck'schen Shakespeare-Uebersetzung, und die Frage, „ob wohl noch in unserer Zeit Kreuzzüge stattfinden können" — Aufgaben, die wir nicht für möglich halten würden, wenn nicht ein bekannter Pädagog als Gewährsmann für ihr Vorkommen aufträte.*)

Endlich wird betont werden müssen, daß die Themata klar, scharf und bestimmt aufzustellen sind und sich von jedem sprachlichen wie logischen Fehler frei zu halten haben. Es ist dies alles so selbstverständlich, daß ich es nicht erst zu erwähnen brauchte, wenn nicht thatsächlich zuweilen dagegen gefehlt würde. Wenn Themata auftreten, wie folgende: „der Frühling"; „von den Denkmälern"; „Stadt und Land", so geht daraus hervor, daß jene Forderung noch immer erhoben werden muß. Je bestimmter, schärfer und in sich abgeschlossener der Sinn des Themas in der gegebenen Form hervortritt, desto leichter ist die Aufgabe des Schülers und desto seltener wird sich der Lehrer über verfehlte Bearbeitungen zu beklagen haben. Man kann zugeben, daß jene Klarheit und Bestimmtheit nicht selten durch die Einkleidung des Themas in eine Frage gefördert wird, doch zur Regel wird man dieselbe deshalb wohl schwerlich machen wollen. — Bemerkenswert erscheint mir bei dieser Gelegenheit der Rat, daß der Lehrer von dem Thema, das er den Schülern geben will, vorher eine ausführliche Disposition entwerfen möge. Zwar scheint es mir sowohl unnötig als auch unzweckmäßig zu sein, daß dieser Entwurf ein ganz ausführlicher und dann streng festzuhaltender sein muß, da in der katechetischen Entwicklung, durch welche der Lehrer in der Klasse die Schülerbearbeitung vorbereiten muß, sich vielfach Modificationen ergeben werden; indeß würde ich es entschieden mißbilligen, wenn der Lehrer ganz unvorbereitet seine Aufgabe stellen wollte. Sicherlich würde er sich nicht darüber wundern können, wenn im letzteren Falle eine größere Zahl seiner Schüler dieselbe gänzlich verfehlte. Ich möchte nicht unerwähnt lassen, daß durch eine solche wenn auch nur beschränkte Vorbe-

---

*) Vergl. Dir. Dietrich a. a. O.

reitung dem Lehrer am ersten Gelegenheit gegeben wird, sich vor zu schwierigen, vor unklaren und zu umfangreichen Themen zu bewahren.

Werfen wir nun einen genaueren Blick auf die verschiedenen Themata, welche sich dem Lehrer für die einzelnen Stufen darbieten:

Den untern Klassen, d. h. der Sexta und Quinta, zum Teil auch noch der Quarta, fallen, wie bereits erwähnt worden ist, die eigentlichen Reproductionen zu, der Schüler hat nämlich einfach nachzuerzählen, was ihm vorerzählt worden ist. Dabei ist natürlich ein stufenmäßiges Fortschreiten vom leichteren zum schwereren zu beobachten. Zunächst wird der Lehrer ein kleines Geschichtchen erzählen; mehrere Schüler, erst die besseren, dann die schwächeren, erzählen es ihm unter seiner Beihülfe nach, und dann folgt zu Hause die schriftliche Aufzeichnung. Die Steigerung der Anforderungen besteht dann teils in dem umfangreicheren und schwierigeren Gegenstande, teils in dem weniger häufigen Nacherzählen, teils endlich auch in der Wiedergabe mit größerer Freiheit der Form. In Betreff des zu erwählenden Stoffes bemerke ich noch, daß nicht mit Unrecht auf die Verwendbarkeit unserer vaterländischen Mythologie mit den sich aus ihr entwickelnden Sagen und Märchen hingewiesen worden ist. An die Stelle der Wiedergabe von einfachen Geschichten nach den Worten des Lehrers kann natürlich in allmählicher Steigerung die Wiedergabe von ganzen Vorträgen treten, allein zweckmäßiger noch wird diese einfache später durch die freiere Reproduction ersetzt werden, bei welcher es nur noch auf die Wiedergabe des Inhaltes, nicht auch des Wortausdruckes ankommt. In dieser Beziehung ist seit Alters die Inhaltsangabe von Gedichten gewählt worden, eine Aufgabe, die gegenwärtig eine sehr geteilte Beurteilung findet. Man hat gesagt, daß diese Uebung, welche man sonst ein „In-Prosa-Setzen" zu nennen pflegte, die Zerstörung schöner Gebilde der Poesie zu bedeuten habe, und auch ich habe früher mich mit derselben durchaus nicht befreunden können. Indeß wird man diese Aufgabe nicht unbedingt verwerfen, vielmehr nur in der rechten Weise behandeln müssen. Eine Versündigung an dem Dichter wie an dem Schüler wäre es, wenn ein schönes Gedicht Wort für Wort in dürre Prosa umgestellt werden sollte; kein einsichtiger Lehrer wird dies verlangen, da es der allgemeinen Aufgabe des deutschen Unterrichtes ja geradezu zuwiderliefe. Dagegen wird es sowohl für die allgemeine geistige Entwickelung des Schülers, als auch für die Einführung in das tiefere Verständniß der Dichtungen von außerordentlichem Vorteil sein, wenn die Aufgabe sich auf die schlichte und übersichtliche Wiedergabe des rein thatsächlichen Inhaltes eines

Gedichtes erstreckt. Der Einwurf Freytag's*), daß selbst in der Secunda der Nutzen solcher Arbeiten ein geringer sei, indem sich zu selten Schüler fänden, deren geistige Kraft weit genug reiche, um aus einer Ballade eine wirklich lesbare, geschweige denn gute Erzählung in Prosa herauszuarbeiten, ist mir bisher nicht als begründet erschienen. Natürlich wird der Lehrer von den ersten Anfängen dieser Uebungen, also etwa von Quarta an, den Schülern genau zeigen müssen, worum es sich handelt, indem er unter anderm die Uebung vormacht und sie von jenen wiederholen läßt. So, glaube ich, wird es sehr bald möglich sein die Schüler dazu zu bringen, daß sie die Aufgabe richtig lösen und sich davor hüten, in die poetischen Wendungen zurückzufallen.

Die erwähnte Uebung nun läßt mancherlei Steigerungen zu. Man kann mit kleinen und einfach erzählenden Gedichten anfangen und allmählich zu größeren und schwierigeren fortschreiten; dann auch den kurzen Inhalt eines Gedichtes in freier Weise zu einer größeren Erzählung ausführen lassen. Zuletzt folgt, von Unter-Secunda an, die geordnete Wiedergabe der Fabel eines Dramas. Solche Inhaltsangaben, welche naturgemäß auch nach geeigneten Prosastücken, z. B. kleineren Abhandlungen Schiller's und Lessing's, mit Erfolg gefertigt werden können, werden, wie ich bereits oben bemerkt habe, auf den oberen Stufen vielfach in mündlichem Vortrage gegeben werden müssen, einesteils um Rechenschaft über die Privatlectüre abzulegen, anderenteils um dem literaturkundlichen Unterrichte zu dienen. — Eine besondere Klasse der Reproductionen sind die Uebersetzungen aus den fremden Sprachen. Daß dieselben schon eine Stufe nach dem Beginne der fremden Sprache — also auf höhere Schulen bezogen, bereits in einer Quinta — als geeignete Uebungen des Ausdruckes im deutschen Unterrichte auftreten sollen, wird man wohl nicht gern den „Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872“ zugeben wollen; dagegen ist von Quarta an, sobald eine zusammenhängende Lectüre (z. B. im Lateinischen Cornelius Nepos) angewendet wird, die Uebersetzungsübung angelegentlich empfohlen worden. Indeß ist zu bemerken, daß selbst Freunde derselben, wie der Referent der sächsischen Directorenconferenz, sich nur dann von ihr einen Erfolg versprechen, wenn der bezügliche fremdsprachliche und der deutsche Unterricht auf der in Frage kommenden Klassenstufe in einer Hand liegen. Ganz entschieden verworfen werden in eingehender Begründung die Uebersetzungen als deutsche Aufsätze von Dir. Dietrich; und ich kann demselben nach meiner bisherigen Erfahrung in diesem Punkte

---

*) A. a. O. S. 515.

nur vollkommen zustimmen. So notwendig zwar nach meinem Dafürhalten schon von Quarta an die Anfertigung von schriftlichen Uebersetzungen mit gutem deutschen Ausdrucke sein wird, so darf dieselbe doch nimmermehr an die Stelle der deutschen Aufsätze treten. Bei der großen Ungeübtheit der Quartaner und Tertianer in dem deutschen Ausdrucke und der Schwierigkeit, welche für dieselben allein schon in dem Verständnisse der in Betracht kommenden Schriftsteller liegt, würden doch selbständige Uebersetzungen auf der bezüglichen Stufe absolut unmöglich sein; es könnte sich also nur um die schriftliche Wiederholung der in der Klasse unter Aufsicht des Lehrers gefertigten, mündlichen Uebersetzung handeln — und eine solche „Reproduction einer Reproduction“ kann unmöglich die regelmäßigen Uebungen des deutschen Unterrichtes ersetzen. Zugegeben werden muß andererseits daß der fremdsprachliche Lehrer dadurch, daß er im Interesse seines eigenen Gegenstandes auf gute mündliche wie schriftliche Uebersetzungen hält, die Zwecke des deutschen Unterrichtes, namentlich die Ausbildung der Schüler im Ausdrucke, erheblich fördern kann. Auf der obersten Stufe wird die selbständige Uebersetzung eines geeigneten poetischen oder prosaischen Abschnittes in schöner Form eher angewendet werden dürfen, doch auch hier fällt diese an und für sich nützliche Uebung besser dem mit Schulstunden reichlicher ausgestatteten fremdsprachlichen Unterrichte zu, als dem deutschen, welcher bei seinen umfangreichen Aufgaben dieselbe unmöglich als Ersatz für die frei zu schaffende Abhandlung betrachten kann.

Die Productionen beginnen, wie bereits erwähnt, neben den Reproductionen bereits von Quarta an. Fast allgemein werden hier Erzählungen von selbsterlebtem und Beschreibungen von selbstgeschehenem zur Anwendung empfohlen, und auch ich habe die Zweckmäßigkeit solcher Stoffe vielfach bestätigt gefunden. Geeignet ist hier zunächst die Darstellung eines Klassenspazierganges, eines Schulfestes, weniger kann ich die recht verbreiteten „Beschreibungen von einzelnen Ferientagen“ empfehlen, welche meist als Lückenbüßer von Lehrern aufgegeben werden, die wegen anderer Ferienarbeiten in Verlegenheit sind. Meines Erachtens könnte man sich solche Aufgaben, wenn man keine besseren weiß, lieber sparen. Was kommt denn dabei heraus? Selbst eine verhältnißmäßig gute Schülerabteilung wird durchschnittlich nur verworrenes und leeres Gerede darbieten. Und stellt man nun vollends das Thema so, wie ich es nicht vereinzelt gefunden habe: „Der schönste Tag meiner Ferien“ — dann kann man sicher sein, daß der liebe Quartaner recht genau über die Speisekarte berichtet, die bei einem für ihn

besonders „glücklichen“ Familienfeste oder einem Besuch bei Großvater und Großmutter seinem Gaumen gekitzelt hat. — Den Erzählungen folgen Beschreibungen und Reiseberichte, die Erzählung und Beschreibung vereinigen und einen größeren Umfang gewinnen.

Ist der Schüler durch diese Vorübungen hindurch gegangen, so darf man, etwa in Unter-Tertia, den Anfang mit freierfundenen Erzählungen machen, welche schon eine gewisse Lebenserfahrung voraussetzen und erheblichere Anforderungen an die Phantasie der Jugend stellen. Nach meiner Erfahrung pflegt sich bei diesen Aufgaben eine große Verschiedenartigkeit der Leistungen herauszustellen, indem der rege und lebendige Kopf dem mit gutem Gedächtnisse und nüchternem Verstande begabten Schüler, welcher bei den Reproductionen in den Vordergrund trat, naturgemäß den Rang ablaufen wird; ganz abgesehen davon, daß manche Schüler noch auf dieser Stufe schwer zu eigner Erfindung gelangen. An Aufgaben, welche hier gegeben zu werden pflegen, erwähne ich für diese Stufe folgende: Lebensgeschichten eines Thalers, eines Schlachtschwertes — „von ihnen selbst erzählt“; Geschichte eines Hutes, eines Rosses; „von der Quelle bis zur Mündung“ — Erzählung eines Stromes; oder auch (nach dem Referenten der Magdeburger Directorenconferenz): „Vater Mut läßt sich von seinen Söhnen (Edelmut, Hochmut &c.) und seinen Töchtern (Großmut, Demut, Sanftmut &c.) ihre Erlebnisse erzählen.“ Der schon von Lessing gemachte Vorschlag, nach einem moralischen Satze Fabeln erfinden zu lassen, wird neuerdings wiederholt, doch scheint mir sowohl in der verhältnißmäßig beschränkten Zahl solcher Sätze als auch darin, daß durch die schlechterdings notwendige genaue Vorbereitung dieser Uebung durch den Lehrer die Selbstthätigkeit des Schülers auf ein sehr geringes Maß herabgedrückt wird, Grund genug gegen die Empfehlung solcher Arbeiten zu liegen. Anders steht es mit Erzählungen nach einem Motto oder Sprichworte, wie: Hochmut kommt vor dem Falle; an dem Segen Gottes ist alles gelegen u. s. w., welche in Ober-Tertia und Unter-Secunda recht verwendbar sind. Indeß bergen, wie nicht mit Unrecht bemerkt worden ist, alle diese Aufgaben eine gewisse Gefahr in sich, nämlich die, daß bei häufiger Anwendung derselben die Phantasie der Schüler leicht eine zu starke Entwickelung zum Nachteile des logischen Denkens gewinnt. Ueberhaupt wird ja der umsichtige Lehrer seine Aufgaben so einzurichten haben, daß das Endresultat des Unterrichtes in einer möglichst harmonischen Entwickelung der Schüler besteht. — In Beziehung auf die Darstellungsform lasse auch ich eine gelegentliche Anwendung des Dialoges und der Briefform gelten, zumal ich weiß, daß dieselben für die Schüler meist ein großes Interesse

haben; doch eben nur eine gelegentliche. Noch möchte ich hier der Geschäftsaufsätze gedenken, welche auf einigen Realschulen, wenn gleich ganz vereinzelt, in der Tertia vorkommen. Die Sache ist entschuldbar dadurch, daß man durch solche Aufgaben demjenigen Teile der Schüler zu dienen meint, welche im Laufe oder am Ende des Tertiacursus die Anstalt verlassen; indeß hat die höhere Schule, wie neuerdings wiederholt mit Recht betont worden ist, auf derartige Elemente in ihrem zusammenhängenden Cursus nicht zu viel Rücksicht zu nehmen und sodann darf man sich von den erwähnten Uebungen nur geringen Erfolg versprechen. Hat der Schüler sich überhaupt durch geeignete Aufsatzübungen in der schriftlichen Darstellung genügend ausgebildet, so findet er sich beim Uebertritte in das geschäftliche Leben leicht zurecht, daher ich auch auf Fachanstalten, z. B. Handelsschulen, solche Geschäftsaufsätze nicht für ein dringendes Bedürfniß halten, ja ihre ausschließliche Behandlung als eine pädagogische Versündigung ansehen würde. Aufsätze technischen Inhaltes, z. B. Beschreibungen chemischer Prozesse, liegen zwar innerhalb des Rahmens der Realschulen, doch hat der deutsche Unterricht wichtigere Aufgaben zu erfüllen und darf solche Arbeiten um so eher den betreffenden Fachstunden überlassen, als sie dort schon aus methodischen Gründen auftreten müssen und auch ihre gelegentliche Anwendung dort recht wohl durch die Zeit gestattet wird.

Mit der Secunda gewinnt im Gebiete der Productionen die Abhandlung eine entschiedene Oberherrschaft, nachdem sie bereits mit der Ober-Tertia angefangen hat, in die Reihe der schriftlichen Aufgaben zu treten. Die leichtesten Arten der Abhandlung richten sich auf ä u ß e r e Dinge und bestehen in Vergleichungen und Unterscheidungen von Gegenständen, etwa aus dem Gebiete der Naturgeschichte; besser noch aber in Betrachtungen von äußeren Gegenständen zu einander, zum Menschen oder zum inneren Leben, ferner in Aufgaben, welche diese Beziehungen in sich vereinigen. Die Schüler haben sich hier über die Ursachen und Wirkungen von Erscheinungen, dann weiter über den Nutzen und Schaden gewisser Gegenstände u. s. w. zu verbreiten, und dem Lehrer bieten sich zahlreiche Themata zur Auswahl dar, wie folgende: welchen Nutzen haben der Schnee, die Winde, die Gewitter, die Wälder? Welchen Gebrauch macht der Mensch von dem Eisen, dem Holz, dem Kupfer? Sodann darf zu Aufgaben fortgeschritten werden, welche sich über Erfindungen, wie die Buchdruckerkunst und das Schießpulver, sowie über Gewerbe und Künste verbreiten.

Schwieriger sind die Themata, welche sich über das Gebiet der i n n e r e n Erfahrungen, des g e i s t i g e n Lebens verbreiten. Director

Dietrich hat diese Themata in drei Gruppen getheilt, von denen die erste psychologische, die zweite moralische und die dritte ästhetische Fragen behandelt. Die erste Gruppe enthält Themata über die Beweggründe hervorragender Personen der Dichtung oder der Geschichte sowie Charakteristiken, die zweite beurteilt den sittlichen Wert bestimmter Handlungen poetischer oder geschichtlicher Personen und bestimmt gewisse sittliche Begriffe („Freiheit"), die dritte erörtert die Grundgedanken von Gedichten, ferner die Bedeutung gewisser Abschnitte größerer Kunstwerke für das Ganze (z. B. der Episode von Johann Parricida im Tell), allgemeine Fragen aus dem Gebiete der Poetik und endlich namentlich Fragen aus der Cultur- und Literaturgeschichte.

Diese Gruppirung ist wie man zugeben wird, an und für sich betrachtet, sehr schätzenswert, indeß wird es dem Lehrer schwerlich möglich sein, im einzelnen derselben zu folgen. Mir scheinen die in jenen Gruppen angegebenen Aufgaben zwar im ganzen brauchbar zu sein, aber in der Praxis wird doch vom Lehrer mehr auf die günstigen Gelegenheiten zu achten sein, welche der Gang des deutschen und etwa auch des geschichtlichen Unterrichtes für die Aufsätze darbietet. Die den so umfangreichen Aufgaben des deutschen Unterrichtes zugemessene Zeit ist viel zu kurz, als daß es dem Lehrer möglich wäre, bei der Wahl seiner Themata bloß nach theoretischen Principien zu verfahren; will er seine vielen Aufgaben möglichst vollständig erfüllen, so muß er jede Gelegenheit freudig benutzen, durch welche ihm weitläufige Vorbereitungen für die deutschen Aufsätze erspart werden. Aus diesem Grunde nun muß sich, wie ich bereits früher hervorgehoben habe, die Aufsatzübung der beiden oberen Klassen naturgemäß möglichst an den literaturkundlichen Unterricht anschließen, wodurch diesem ja selbst insofern eine wesentliche Förderung zu Teil werden wird, als solche Aufsätze willkommene Gelegenheit geben, die in den Schulstunden gepflegten Erörterungen, in dem Gedächtnisse des Schülers aufzufrischen und die im Unterrichte gebotenen Anregungen noch weiter fruchtbar zu machen. Natürlich werden bei solchen Arbeiten die Dietrich'schen Gruppen sämmtlich zur Berücksichtigung kommen, da der literaturkundliche Unterricht reichlichen Stoff zur Behandlung von psychologischen, ethischen und ästhetischen Fragen darbietet, nur die regelmäßige Aufeinanderfolge, die streng durchgeführte Ordnung ist der Schulpraxis nicht möglich.

Was nun die sogenannten Literaturthemata anlangt, so sind dieselben eine Zeit lang wenig begünstigt worden, und zwar aus leicht erklärlichen Gründen. Zu einer Zeit, wo der literaturkundliche Unterricht noch nicht in der rechten Weise behandelt wurde, als derselbe nur

darin bestand, daß der Lehrer vom Katheder herab die Geißel der Kritik über unsere Schriftsteller und deren Werke schwang, der Schüler die vorgetragenen Urteilssprüche sich sorgsam einlernte, konnten die Schülerarbeiten aus diesem Gebiete nur in wertlosen Reproductionen bestehen, und ihre Beseitigung aus dem Plane der Schule konnte nur ein Verdienst genannt werden. Andererseits fanden selbst diejenigen Literaturthemata, welche jene Klippe vermieden, von gewisser Seite entschiedenes Mißtrauen. Die Staatsmänner, welche die Klassiker unseres Volkes aus den Seminarien verbannten, um desto eifriger Dogmatik treiben und „Kernlieder“ und Bibelabschnitte auswendig lernen zu lassen, betrachteten naturgemäß auch die Bearbeitung von Literaturthemen in den höheren Schulen mit scheelen Blicken, denn sie sahen eine Gefahr für ihre „weltverbessernden“ Pläne darin, daß der freie Geist unserer besten Schriftsteller durch fortgesetzte, eingehende Beschäftigung mit denselben in die heranwachsende Jugend übergeleitet wurde. Doch wie in den Seminarien durch die „Regulative“ unsere Klassiker nicht völlig verbannt werden konnten, so hielten die Lehrer der höheren Schulen den reactionären Bestrebungen zum Trotz an den Literaturthemen fest und fast allgemein betrachten sie heutzutage diejenigen Arbeiten, welche den Schüler auf dem Felde der vaterländischen Literatur heimisch machen sollen, als ganz besonders wichtig. Mit dem letzteren Satze habe ich nun auch das Princip bezeichnet, welches für die Literaturthemata allein maßgebend sein kann. Und welche reiche Fülle geeigneten Stoffes bietet nun im einzelnen die Beschäftigung mit unserer vaterländischen Literatur für die deutschen Aufsätze dar! In der Secunda schließt sich an die Klassenlectüre der Dramen Schiller's und Uhland's, sowie an Goethe's Hermann und Dorothea eine große Anzahl von Themen an, welche eine erwünschte Gelegenheit für die Jugend geben, sich sowohl in jene Literaturschätze zu vertiefen, als auch in stilistischer Beziehung sich auszubilden. Um nur ein Beispiel anzuführen, so bietet unter anderm die Lectüre der „Jungfrau von Orleans“ folgende leichteren oder schwereren Themata dar: Johanna vor ihrem Auftreten als Retterin ihres Vaterlandes; welche Beweggründe führten die Johanna in das Kriegslager? Thibaut d'Arc — Dunois (Charakteristiken); worin besteht die Schuld der Johanna? Warum schweigt Johanna auf die Anklage ihres Vaters? Die Verwerfung der Johanna — eine Betrachtung; das Zusammentreffen der Johanna und des Lionel im 3. und 5. Aufzuge, dem Dichter nacherzählt; die Bedeutung des 4. Aufzuges von Schiller's „Jungfrau von Orleans“ für die Entwicklung der Handlung; „dein

Schicksal ruht in deiner eignen Brust!" „Es soll der Sänger mit dem König gehen; sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen"; was bezweckt Schiller mit der Montgomeryscene? Warum nennt Schiller seine „Jungfrau von Orleans" eine romantische Tragödie? Trifft Johanna der Vorwurf der Unkindlichkeit? — Aus Goethe's „Hermann und Dorothea" würden folgende Aufgaben gestellt werden können: ein Ueberblick der Handlung; Charakteristiken des Wirthes, Apothekers, Hermann's, Dorothea's und namentlich des Pfarrers; die Erlebnisse Dorothea's, bevor sie in Goethe's Dichtung eingeführt wird; durch welche poetischen Mittel erhebt Goethe seine Dichtung „Hermann und Dorothea" über die Sphäre einer kleinen Stadt? Was mag Goethe bestimmt haben, zum Schauplatze seiner Dichtung „Hermann und Dorothea" grade eine Landstadt zu wählen? Die Ausgewanderten — eine Schilderung nach der Goethe'schen Dichtung; Hermann's Charakter in der widersprechenden Beurteilung seines Vaters, seiner Mutter und des Pfarrers; die alte und die neue Zeit in der Beurteilung des Apothekers und des Pfarrers; die heilsamen Folgen der Neugierde nach der Rede des Pfarrers; die französische Revolution nach der Schilderung des Richters; ist Hermann ein vaterlandsliebender Jüngling? Der Wirth — das Musterbild eines trefflichen Bürgers; die Kaufmannsfamilie — ein Charakterbild nach der Goethe'schen Dichtung; „der glückliche glaubt nicht, daß noch Wunder gescheh'n, denn nur im Elend erkennt man Gottes Hand und Finger, der gute Menschen zum guten leitet"; „ist wohl der ein würdiger Mann, der im Glück und im Unglück sich nur allein bedenkt, und Leiden und Freuden zu teilen nicht verstehet und nicht dazu von Herzen bewegt wird?" „Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke"; „wer lange bedenkt, der wählt nicht immer das beste"; „der einzelne schadet sich selber, der sich hingibt, wenn sich nicht alle zum ganzen bestreben"; „die Wünsche verhüllen uns selbst das gewünschte, die Gaben kommen von oben herab, in ihren eignen Gestalten"; „dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Bestimmung, denn durch dienen allein gelangt sie endlich zum herrschen, zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret" (eignet sich wohl hauptsächlich nur für höhere Töchterschulen); „des Todes rührendes Bild steht nicht als Schrecken dem weisen und nicht als Ende dem frommen. Jenen drängt es ins Leben zurück und lehret ihn handeln; diesem stärkt es, zum künftigen Heil, im Trübsal die Hoffnung; beiden wird zum Leben der Tod"; „heilig sei dir der Tag, doch schätze das Leben nicht höher als ein anderes Gut, und alle Güter sind trüglich"; „der Mensch, der zur schwankenden Zeit auch schwankend

gesinnt ist, der vermehret das Uebel und breitet es weiter und weiter; aber wer fest auf dem Sinne beharrt, der bildet die Welt sich." — Von selbst versteht es sich, daß nicht alle diese Themata bearbeitet oder auch nur besprochen werden können, vielmehr ist es die Aufgabe des einsichtsvollen Lehrers auszuwählen, wie die Verhältnisse es erfordern, und Themata, welche bei der einen Behandlung klassischer Werke nicht aufgegeben werden können, gelangen vielleicht bei einer späteren zur Berücksichtigung.

In der Prima wird durch die eingehendere und zusammenhängende Behandlung der deutschen Literatur natürlich die beste Gelegenheit geboten, außer solchen, welche sich wie die vorstehend aufgeführten an einzelne Werke anschließen, auch allgemeinere Themata zur Bearbeitung zu bringen. Zunächst freilich wird ein ähnliches Verfahren, wie in der Secunda, empfohlen werden müssen. Die literaturgeschichtlichen Unterweisungen regelmäßig begleitend, werden die Aufsatzübungen bezüglich der älteren Zeit namentlich aus dem Nibelungenliede, demnächst aus der Gudrun geschöpft werden müssen, und welch' reichen Stoff diese Dichtungen gewähren, lehrt ein flüchtiger Blick*); jedoch wird auch die höfische Epik und Lyrik einige Berücksichtigung finden dürfen. Z. B. kann man nach einem Werke, wie der Iwein Hartmann's v. Aue, die höfische Sitte, nach Wolfram v. Eschenbach Parzival's Kindheit, nach Walther's Dichtungen dessen Stellung zu dem kirchlich-politischen Kampfe des Mittelalters darstellen lassen; auch wird man unter den ethischen Sprüchen des letzteren Dichters und in Freidanks „Bescheidenheit" manch treffliches Thema entdecken können. Allgemeinere Themata sind in dieser Periode etwa folgende: Worin bestehen die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Volksepos und dem höfischen Epos? Welche Umstände führten die Literaturblüte des deutschen Mittelalters herbei? Welche Gattungen entwickelte die deutsche Literatur des Mittelalters zur Blüte? Warum hat die Literatur des Mittelalters nicht auch das Drama zur Entwicklung bringen können? (Ist bei entsprechender Vorbereitung nicht zu schwer.) Welche Ursachen brachten der deutschen Literatur des Mittelalters einen so jähen Verfall? u. s. w.

Die folgende Zeit bis zur zweiten Literaturblüte hin wird, da sie, wie oben bemerkt, nur in geringem Umfange zur Behandlung gelangt, naturgemäß auch für die Aufsätze weit geringere Ausbeute bieten, doch

---

*) Friedrich Lewitz stellt in seinen „dreitausend Themen zu deutschen Aufsätzen" (Breslau, 1872, Verl. von F. Hirt) aus dem Nibelungenliede 53 Nummern auf.

findet sich auch hier manches geeignete Thema, ich erinnere unter anderen an folgende: Luther als geistlicher Dichter; Luther's Einfluß auf die deutsche Literatur; über den Charakter der deutschen Literatur im Reformationszeitalter; Hans Sachs als Repräsentant der bürgerlichen Dichtung u. s. w. Wie aus den gegebenen Beispielen ersichtlich ist, wird die Art der literaturgeschichtlichen Behandlung dieser Zeit sich auch in sofern geltend machen, daß die Themata sich weniger an einzelne Werke, als an namhafte Persönlichkeiten anschließen und überhaupt eine allgemeinere Fassung erhalten. Gestattet, wie ich allerdings wünschte, die Zeit, daß Schriften, wie Luther's „an den Adel deutscher Nation", Hans Sachs' „Narrenschneiden", Sebastian Brant's „Narrenschiff", Johann Fischart's „Glückhaftes Schiff" oder „Jesuitenhütlein" gelesen werden können, so wird dadurch natürlich auch Gelegenheit zu specielleren Themen geboten.

Anders gestaltet sich dann das Verhältniß bei der 2. Literaturblüte. Hier, wo wieder eine größere Anzahl von einzelnen Dichterwerken in der Klasse und privatim zur Lectüre gelangt, werden sich ganze Reihen von speciellen Themen, wie ich sie oben aus Schiller's Jungfrau von Orleans und Goethe's Hermann und Dorothea zusammengestellt habe, zur Auswahl darbieten. Natürlich werden die eigentlichen Heroen vorzugsweise berücksichtigt werden müssen. Einzelne Oden Klopstock's *), wie „der Abschied", „die beiden Musen", „der Zürcher See", „Unsere Sprache", „mein Vaterland", die oben aufgeführten Schriften Herder's und vor allem die Meisterwerke Lessing's und Goethe's, soweit dieselben sich zur Jugendlectüre eignen (vgl. oben) bieten hier die reichhaltigste und naturgemäßeste Quelle für die schriftlichen Uebungen. Schiller, der bereits in der Secunda den Aufsatzstoff vorzugsweise dargereicht hat, wird auch hier noch bezüglich seiner schwereren Werke herangezogen werden können. Da ich ja bei Besprechung der Secundaneraufsätze Beispiele von Themen aus Dichtern angeführt habe, so will ich mich bei dieser Gelegenheit nicht näher über die Gegenstände verbreiten, welche der (früher zusammengestellten) Lectüre entlehnt werden können, und sogleich weiter gehen. — Von den Dichtern zweiten Ranges kann natürlich gleichfalls mancher wie im literaturkundlichen Unterrichte so in den Aufsatzübungen berücksichtigt werden, z. B. Haller, Gellert, M. Claudius, Hölty, Voß, E. v. Kleist, Körner, Rückert, Chamisso, Uhland, doch werden hier, wie erklärlich,

*) Da wenigstens einzelne Gesänge des „Messias" gelesen werden müssen, so kann auch diesem das eine oder andere Thema entlehnt werden.

die Themata vielfach weniger an einzelne Werke angelehnt werden können, vielmehr vorwiegend allgemeinere Gesichtspunkte ins Auge fassen müssen. Außerdem sind nun natürlich noch Themata in großer Menge vorhanden, welche sich auf die Würdigung und Beurteilung von Dichterheroen oder ganzen Dichtergruppen und literaturgeschichtlichen Perioden beziehen, z. B. folgende: Welche Umstände hemmten vom 16. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts den gedeihlichen Fortgang unserer Literatur? Der Einfluß der französischen — der englischen Literatur auf die deutsche; der Einfluß Friedrich's d. Gr. auf die deutsche Literatur; welche Verdienste hat sich Lessing um die deutsche Literatur erworben? Charakteristik des Göttinger Dichterbundes u. s. w. Gegen Ende der literaturgeschichtlichen Unterweisungen sind auch folgende Themata geeignet: Inwiefern hängt die Literaturgeschichte des deutschen Volkes mit dessen politischer Geschichte zusammen? Welche Unterschiede bestehen zwischen der ersten und zweiten Literaturblüte unsers Volkes? —

Es fragt sich nun, ob die Schüler angehalten werden sollen, ihre Aufsätze möglichst oft in die bestimmt gegebene Form der Chrie zu kleiden. Ich möchte dies auf das bestimmteste verneinen. Mir scheint diese noch jetzt an vielen Orten so beliebte Dispositionsform als eine Zwangsjacke, die zwar das Alter für sich hat, jedoch dadurch nicht einen Anspruch auf häufigen Gebrauch gewinnt. So interessant es ist, sich einmal versuchsweise in der Art des Altertumes über einen Gegenstand zu verbreiten und formelmäßig alle Punkte abzuhandeln, welche mit demselben zusammenhängen, so verwerflich und nachteilig muß es genannt werden, wenn man die Schüler dazu zwingt, die durch die Chrie gegebene Gedankenordnung als stehendes oder doch gewöhnliches Gesetz zu betrachten. Der unbegabte zwar hat in derselben eine willkommene Stütze, doch der begabtere verliert zugleich die Gelegenheit zu freierem Schaffen, welche ihm erst die rechte Lust und Freudigkeit gibt; außerdem wird man zugeben müssen, daß auch der unbegabte keinen wahren Vorteil davon hat, wenn er sich nicht in selbständigeren Bahnen bewegen lernt. Kurz und gut, es wird das beste sein, wenn man die Chrie nur versuchsweise und als Ausnahme anwenden, dagegen für gewöhnlich eine Disposition wählen läßt, wie sie sich aus der einfachen Explication des Themas ergibt.

Soll man bei der Stellung von Aufgaben in den oberen Klassen sich auf ein einziges Thema beschränken? Was mich betrifft, so möchte ich diese Beschränkung nicht zur Regel machen, und zwar aus folgenden Gründen nicht: In den oberen Klassen finden sich naturgemäß in Folge der Versetzung zwei Abteilungen, an welche der Lehrer

nicht die nämlichen Anforderungen stellen kann; er wird daher auch für die untere Abteilung ein leichteres für die obere ein schwereres Thema geben und zugleich das letztere mehr als das erstere an die in der Klasse behandelten Gegenstände anknüpfen müssen. Dazu möchte ich noch einen anderen Grund fügen, der, wie der vorangehende, für mehrere Aufgaben sprechen dürfte; derselbe betrifft den Lehrer. Wer die deutsche Correctur einer starken Secunda zu seinen Amtspflichten gezählt hat, der wird wissen, wie abspannend und geisttödtend es ist, fortgesetzt die Behandlung desselben Themas corrigiren und censiren zu müssen. Zuletzt ist es bei einer solchen Correctur kein Wunder, wenn das Auge des Lehrers Fehler übersieht und er daher in seinem Urteile fehl greift. Um diese Uebelstände zu vermeiden habe ich gern mehrere Themata gestellt, welche einzeln von kleineren Gruppen zu bearbeiten waren, und ich behaupte, daß dabei mit mir auch die Schüler nicht übel gefahren sind. Weiter geht man, wenn man eine Anzahl von Aufgaben zur Wahl stellt. Dieses Verfahren ist mehrfach ungünstig beurteilt worden, und es mag sein, daß, immer angewendet, dasselbe den Schülern eine fortgesetzte Unbequemlichkeit bereiten kann. Trotzdem muß jedenfalls anerkannt werden, daß man durch die Freistellung der Wahl zwischen mehreren verschiedenartigen Aufgaben unter Umständen die Lust und Arbeitsfreudigkeit älterer und reiferer Schüler erhöhen kann. Die Richtung der heranwachsenden Jugend ist ja verschieden; warum soll man nicht gestatten, daß sich diese verschiedenartige Geistesrichtung innerhalb gewisser Grenzen einmal geltend machen darf? Ich gestehe, daß ich bei gelegentlicher Anwendung der Wahlthemen keine üble Erfahrung gemacht und sogar bisweilen von Schülern, welche sonst keine besonderen Arbeiten gefertigt hatten, unter solchen Verhältnissen befriedigende Leistungen erhalten habe.

Aufgefallen ist mir die Meinung des Referenten der Directorenconferenz in Magdeburg, daß dieselben „Stilarten" so lange geübt werden müßten, bis der Schüler in ihnen vollständige Sicherheit erlangt habe. Soll man die Schüler so systematisch langweilen und mit Unlust erfüllen? Viel besser erscheint mir die Abwechslung in den „Stilarten", wobei ja der Lehrer selbstverständlich darauf achten wird, daß die Schüler in dem schriftlichen Ausdrucke möglichst gleichmäßig und allseitig geübt werden.

Für gewöhnlich bildet die Ausführung des Aufsatzes naturgemäß einen Teil der häuslichen Arbeiten, da kaum eine Aufgabe in höherem Maße der ruhigen Ueberlegung und des energischen Fleißes bedarf als diese. Trotzdem ist es eine nicht zu verachtende Uebung, wenn man

von Zeit zu Zeit, etwa vierteljährlich, den Schülern der oberen Stufen eine Klassenarbeit aufgibt, welche sofort in beschränkter Zeit anzufertigen ist. Ist eine solche Arbeit, wie es vorausgesetzt werden muß, recht sorgfältig vorbereitet worden, so reicht der Zeitraum von 3—4 Stunden vollständig aus, um den für diesen Fall naturgemäß herabgesetzten Ansprüchen des Lehrers zu genügen. Der Vorteil solcher Klassenarbeiten besteht darin, daß der Schüler gezwungen wird, seine Gedanken sofort zu ordnen und zur Darstellung zu bringen, also seine Geisteskräfte in erhöhtem Maße anzuspannen; außerdem wird man durch derartige Arbeiten, welche den Schülern jede Gelegenheit zu fremder Hülfe entziehen, auch einen willkommenen Anhalt zur Beurteilung der Leistungen derselben gewinnen.

Sehr wichtig ist nun für die gesammten Aufsatzübungen die geschickte und gründliche Vorbereitung. Damit soll freilich keineswegs gesagt sein, daß den ersten Anfängen der Abhandlung ein vollständiger Cursus der Dispositionslehre vorausgehen muß. Wohl weiß ich, daß noch mancher College sich von der Notwendigkeit desselben überzeugt hält, denn sonst würde ja schwerlich der Büchermarkt auch heute Compendien für diesen Gegenstand bringen können, welche sich für die Zwecke der Schule bestimmen. Indeß sollte wirklich ein systematischer Unterricht in der Dispositionslehre von Vorteil sein, was ich entschieden bezweifeln muß, so würde derselbe sich schon einfach dadurch verbieten, daß die Schule für ihn keine Zeit hat. Und wer wollte leugnen, daß diejenigen Unterweisungen, welche die Schüler beim Uebergange zu freieren Gestaltungen, namentlich zu den Abhandlungen, erhalten müssen, sich sehr kurz zusammenfassen lassen? Eine kurze Auseinandersetzung über die zweckmäßige Vorbereitung und Ausführung des Aufsatzes, also über Erklärung des Themas, Gedankensammlung, Aufstellung der Disposition und deren Verarbeitung, sowie über Einleitung und Schluß, dürfte genügen, da die Hauptsache immer in der Praxis beruhen und eine bloße oder auch nur eine allzusehr in die Länge gezogene theoretische Unterweisung die Schüler nutzlos aufhalten und langweilen würde. Nach der erwähnten kurzen Einleitung, bei welcher man nicht erst auf die Rhetorik ad Herennium und Cicero's de inventione zurückzugreifen braucht, wie vorgeschlagen worden ist*), beginnt der Lehrer sofort mit Dispositionsübungen, bei welchen in anregender Verhandlung zwischen Lehrer und Schülern die Hauptgesichtspunkte des Themas gesucht, der Stoff gesammelt und geordnet wird. Sehr empfehlenswert erscheint

*) Vergl. Protok. d. Directorenconferenz S. 51.

mir ein Rat, welcher dahingeht, daß nach Vollendung einer Disposition der Lehrer zuweilen ein dem besprochenen verwandtes Thema den Schülern zum selbständigen Disponiren als häusliche Aufgabe stellt *), da so durch unmittelbare Anwendung der erhaltenen Unterweisung ein großer Gewinn erzielt werden kann. Natürlich wird durch den Lehrer dann in der nächsten Stunde die Aufgabe in der Klasse zu besprechen und zuzusehen sein, inwiefern die Schülerarbeit der Verbesserung bedarf. Ueberhaupt wird es recht nützlich sein, daß die Schüler abgesehen von ihren fortlaufenden schriftlichen Arbeiten hin und wieder zu eignen Dispositionsübungen angehalten werden. Kommt es hingegen vor, wie behauptet wird, daß der gesammte deutsche Unterricht der oberen Klassen sich neben der Vorbereitung und Zurückgabe der Aufsätze wesentlich in den erwähnten Dispositionsübungen bewegt, so werden wir dies natürlich im Anschlusse an unsere bisherigen Darlegungen über die umfangreichen Aufgaben des deutschen Unterrichtes entschieden verurteilen müssen.

Die eigentliche Vorbereitung der einzelnen Aufsätze wird nun etwa folgende sein: Der Lehrer stellt über dasjenige Thema, welches er sich nach reiflicher Erwägung ausgewählt hat, sich selbst eine Disposition auf, um für die in der Klasse vorzunehmende Erörterung eine sichere Grundlage zu besitzen; natürlich ist nicht ausgeschlossen, daß das endgültige Resultat von dem ursprünglichen Entwurfe des Lehrers kleine Abweichungen zeigt. Nun wird den Schülern das so vorbereitete Thema zur Ausführung gegeben, und zwar zunächst im Concept. Diese erste Arbeit unterwirft der Lehrer einer gewissen Controle, indem er sie sich vorzeigen läßt, nachdem $^2/_3$ der für die Vollendung gestellten Gesammtzeit vergangen ist. Hierdurch wird eine zu lange Verzögerung der Inangriffnahme verhütet und zugleich dem Lehrer Gelegenheit gegeben, durch geeignete Winke eine verfehlte Behandlung des Gegenstandes zu verhüten. Ist der Schüler schon weiter entwickelt, so wird ihm natürlich die Aufstellung der Disposition überlassen, und es beschränkt sich die vorbereitende Thätigkeit des Lehrers darauf, daß er sich von der richtigen Auffassung des Themas durch den Schüler überzeugt. In diesem letzteren Falle wie in dem ersteren wird darauf zu halten sein, daß die der Arbeit zu Grunde liegende Disposition nicht nur zu Anfang oder zum Schlusse kurz aufgeschrieben, sondern auch im Aufsatze selbst in deutlicher Weise hervorgehoben wird. — Mit Recht ist davor gewarnt worden, daß man die Schüler allzuviel in einer Zwangsjacke einherwandeln läßt, welche ihnen vom Lehrer angelegt worden ist, und man darf ihnen immerhin

---

*) Dietrich, S. 55.

die Freiheit gewähren, in irgend einer Weise von dem in der Klasse gegebenen Gedankengange abzuweichen, und recht bald die Möglichkeit gönnen, durch ganz selbständiges Schaffen an Lust und Freudigkeit zu gewinnen; nicht sobald wird man jedoch in der Lage sein, auf jene Dispositionsangaben zu verzichten.

Sehr wesentlich ist dann, daß der Lehrer streng auf eine gute, sorgsame Form des Aufsatzes hält; natürlich gilt dies sowohl für die niederen als für die oberen Klassen. Correcturen in dem Mundum, Flüchtigkeit in der Schrift, Unachtsamkeiten, welche beim nochmaligen Durchlesen gefunden und beseitigt werden können, muß der Lehrer mit größter Strenge verfolgen; denn eine Geringschätzung dieser Aeußerlichkeiten wird den Schüler nur zu leicht dahinführen, daß er auch die Ausarbeitung nachlässig macht. Werden Arbeiten übergeben, welche solche Nachlässigkeiten verraten, so muß der Lehrer sie sofort zur nochmaligen Abschrift zurückgeben. Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, daß der Lehrer am Ende der Stunde, welche für die Heftabgabe bestimmt ist, einen Blick in die Arbeiten wirft. Nur beiläufig erwähne ich, daß vielfach nicht streng genug auf ein pünktliches Abgeben der Aufsätze gehalten wird; daß durch eine solche Nachlässigkeit das Ansehen des Lehrers ebenso sehr leidet, wie durch die leider gleichfalls noch nicht ganz ausgestorbene Unsitte, die Aufsätze entweder sehr spät oder gar uncorrigirt zurückzugeben*), bedarf keiner weiteren Bemerkung.

Dies führt mich auf die Correctur selbst. Dieselbe ist, das läßt sich nicht leugnen, ein hartes Stück Arbeit, eine böse Zugabe zu den Schulstunden; und dies gilt von keiner Correctur in höherem Maße als von der der deutschen Arbeiten, namentlich auf den obersten Stufen. Aus einer Zeit, da ich monatlich 106 Aufsätze aus den Secunden und der Prima einer größeren Anstalt zu bewältigen hatte, ist mir die Schwierigkeit und Mühseligkeit dieser Aufgabe noch recht sehr in der Erinnerung geblieben, und ich möchte hier sogleich die Frage aufwerfen, ob bei so ausgedehnten Anforderungen an die häusliche Thätigkeit der Lehrer nicht eine Herabsetzung der Stundenzahl erforderlich wäre; sicherlich würde dieselbe besser sein, als daß vielleicht der correcturenbelastete Lehrer seine Aufgabe flüchtig und nachlässig erfüllte. Im einzelnen wird die Correctur zwar genau, aber doch nicht pedantisch sein müssen, d. h. der Lehrer hat nur wirklich fehlerhaftes zu corrigiren, nicht indeß Ausdrücke, welche zulässig sind, durch solche zu er-

---

*) Es soll sogar noch vorkommen, daß die Arbeiten gar nicht zurückgegeben werden; hoffentlich wird dies nur sehr vereinzelt sein.

setzen, welche der feingebildete Mann an gleicher Stelle anwenden würde. Ueberdieß empfiehlt es sich, daß die Art des Fehlers dem Schüler bemerkbar gemacht und dieser angehalten wird, ihn am Rande, bei sehr groben Versehen womöglich, wie ich es zu thun pflege, unter Wiederholung des ganzen Satzes auch nochmals am Ende der Arbeit zu verbessern. Bei sehr starken Correcturen kann sich der Lehrer diese seine Thätigkeit durch Anwendung gewisser Zeichen verkürzen; es können dies entweder Zahlen oder besser Anfangsbuchstaben der betreffenden Wörter sein, z. B. O. für orthographische, J. für Interpunctions-, S. für syntactische, G. für grammatische Fehler. Die Beurteilung der Arbeiten muß natürlich gleichmäßig den Inhalt, die Ordnung und Darstellung der Gedanken, sowie die äußere Form in Betracht ziehen und nicht bloß gerecht sein, sondern namentlich auch eine Förderung des Schülers ernstlich anstreben. Zu dem letzteren Zwecke darf sie sich nimmermehr zu einer Verurteilung gestalten, sofern aus der Leistung des Schülers sich das redliche Streben ergibt, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Nur bei liederlichen Arbeiten darf unnachsichtliche Strenge Platz greifen, wie dies bereits früher bemerkt worden ist. Fleißige, sorgsame Arbeiten, welche noch nicht den Höhepunkt der klassenmäßigen Leistungen erreicht haben, müssen in der Gesammtcensur höher geachtet werden, als schnell und flüchtig hingeworfene Machwerke, bei denen sich Begabung und Geschick nicht verkennen läßt. Natürlich muß das Verfehlte jeder Arbeit hervorgehoben werden, auch wenn der Verfasser wegen seines Strebens die vollste Anerkennung verdienen sollte, aber der Tadel darf nicht entmutigend wirken, er muß vielmehr der Sporn zu größerer Anstrengung werden und daher, soweit es irgend angeht, nicht vereinzelt, sondern verbunden mit der Anerkennung des vorhandenen Guten auftreten. Wie mit dem schriftlichen Gesammturteile verhält es sich natürlich auch mit den Bemerkungen des Lehrers bei der Rückgabe der Arbeiten und mit den Noten, zu denen der Lehrer bei der Correctur oft unwillkürlich gedrängt wird; sie alle müssen eine milde, nicht aber eine höhnische oder gar beleidigende Kritik offenbaren. Sehr richtig sagt in dieser Beziehung der mehrerwähnte Referent der Directorenconferenz in Magdeburg: „Ein Lehrer, der nur negirt, Silben sticht, und seine Thätigkeit an der Arbeit des Schülers nur nach der Masse der roten Dinte bemißt, die er auf dem Rande derselben verbraucht hat, wer mit Vorliebe Worte wie „Unsinn!" „confuses Zeug!" oder gar schon in einer Tertianerarbeit „Damenlogik!", wie ich es bei einem Probandus gefunden habe, auf den Rand schreibt, der wird selten oder nie Freude an den Aufsätzen seiner

Schüler erleben.“ Die Rückgabe der Aufsätze findet in sehr verschiedenartiger Weise statt. Die am wenigsten empfehlenswerte Manier besteht in einfacher Verkündigung der Prädicate, die man, wenn weiter nichts geschehen soll, besser unterlassen könnte. Nicht viel besser ist's, wenn man ohne vorhergegangene allgemeine Erörterung die einzelnen Arbeiten eingehend bespricht. Nach meinen Erfahrungen ist's das zweckmäßigste vor allem ausführlich den Gang anzugeben, welchen die Schüler bei dem betreffenden Thema hätten nehmen sollen. Erlaubt es dem Lehrer die Zeit, gelegentlich das Thema selbst zu bearbeiten, um dadurch noch bestimmtere Anweisung zu erteilen, so würde die Verlesung dieses Musteraufsatzes in zweiter Linie folgen. Nun dürfte die nähere Besprechung einiger Arbeiten folgen, die entweder durch originelle Behandlung unter den übrigen hervorragen oder durch ihre Mängel besonderen Stoff zur Erörterung darbieten. Im letzteren Falle empfiehlt sich natürlich wiederum die schon mehrfach hervorgehobene milde Beurteilung. Zuletzt werden die bemerkenswertesten Fehler des Ausdruckes und der Grammatik aus den gesammten Arbeiten berührt und zur Repetition sowie zur belehrenden Erörterung benutzt werden müssen. Von einer derartigen Behandlung des Unterrichtes kann eine wirkliche Förderung der Schüler erwartet werden. Zugleich läßt sich nur bei der angegebenen Methode ein rechter Erfolg von nochmaliger Bearbeitung des Themas durch schwache Schüler erwarten. Ich stehe nämlich nicht an, eine solche — nicht als Regel, wohl aber ausnahmsweise — angelegentlich zu empfehlen. Strebsame Schüler, welche gern vorwärts kommen wollen, werden sich dieser Mühe gern unterziehen und Lehrer, denen die Förderung ihrer Zöglinge wirklich am Herzen liegt, auch ihrerseits vor dieser zweiten Correctur nicht zurückschrecken; allzusehr überbürdete Lehrer mögen eine solche für die bezüglichen Schüler ja immerhin auch an Stelle einer neuen Aufgabe treten lassen. Natürlich würde es kein besonderes Zeichen von pädagogischer Einsicht sein, wenn man die Wiederholung der Arbeit, wie es übrigens auch vorgekommen ist, noch zum zweiten Male forderte, da man durch nichts weniger erreicht als durch solche Ermüdung der Schüler.

Wir müssen nun anhangsweise noch eine Art von schriftlichen Arbeiten berühren, welche neuerdings, wie mir scheint, allzusehr empfohlen worden sind — nämlich die metrischen Uebungen. Darin, daß ich dieselben erst ganz am Ende der ausführlichen Besprechung über den deutschen Aufsatz berühre, deute ich im voraus an, daß ich sie nur beiläufig in Betracht ziehen kann und ihnen nur einen untergeordneten Wert beilege. Ich rechne auf die Zustimmung der meisten Collegen, wenn ich der Ansicht des Directors Dietrich widerspreche, die in dem

Satze gipfelt: „Jeder gebildete Mensch kann jetzt Verse, kann ein Gedicht machen lernen und soll es machen können." Kennt doch jeder aufmerksame Pädagog die Gefahr, welche für ganz treffliche Schüler daraus entsteht, daß sie, in der Meinung, eine poetische Ader zu besitzen und große Dichter werden zu können, die zu angestrengter Arbeit bestimmte Zeit der Versemacherei widmen. Nur zu leicht wird durch unzeitiges und unberechtigtes Lob die Eitelkeit solcher unentwickelten Geister erregt, und Gedankenlosigkeit und Trägheit in den dringenden Unterrichtsfächern ist das Resultat davon. Oft genug treibt dann die allmählich immer stärker werdende Unlust an dem „Schulzwang" Jünglinge, die anfänglich zu guten Hoffnungen berechtigten, zu dem Schauspielerleben, welches mehr Klippen als rettende Häfen darbietet, d. h. bei dem ein großer Teil begabterer Naturen irgendwie Schiffbruch leidet. Genug, es heißt eine Gefahr heraufbeschwören, wenn man, wie Dietrich, womöglich poetische Leistungen verlangt. Dazu kommt, daß derartige Ansprüche auch als im höchsten Maße fruchtlos erscheinen; ist doch ein großer Procentsatz der Schüler gar nicht im Stande sich in eine sogenannte poetische Stimmung zu versetzen. Trotzdem würde es wohl falsch sein, wollte man auf gelegentliche metrische Uebungen ganz und gar verzichten; dieselben werden vielmehr im Anschluß an die Unterweisungen über die poetischen und metrischen Formen und zur Befestigung des also gelernten von Vorteil sein. Selbständige Arbeiten freilich darf hierbei der Lehrer jedenfalls nicht verlangen, vielmehr wird er immer nur, nachdem ein bestimmtes Metrum besprochen worden ist, einige geeignete Sätze dictiren, welche der Schüler in die Formen desselben umzusetzen hat. Dabei ist es wohl ratsam sich auf die leichtesten und gebräuchlichsten Metren zu beschränken und weder auf die kunstvolleren Formen der alten noch der italienischen Dichtungen die allgemeinen Ansprüche auszudehnen. Natürlich bleibt es nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer ausnahmweise einmal in der Prima einen etwas größeren Stoff *) zur Darstellung in passenden Versen aufgibt und reiferen Schülern auch wohl gestattet sich selbst einmal im Anschluß an einen geeigneten Gegenstand in kunstvolleren Weisen zu versuchen. Gegen einzelne der von Herrn Dietrich empfohlenen Stoffe läßt sich wohl nichts einwenden, namentlich dürften die Blüten morgenländischer Dichtung sowie die Paramythien von Herder für diese Uebungen recht geeignet sein. Sonst, glaube ich, gibt es für die metrischen Uebungen kaum bessere Unterlagen als leichtere Stücke aus

---

*) Ich habe beispielsweise einmal Siegfried's Tod nach dem Nibelungenliede in leichteren Metren behandeln lassen.

den Dichtungen, welche in den fremdsprachlichen Stunden zur Lectüre kommen, so werden sich im Homer und Virgil eine Anzahl von passenden Stücken unschwer auffinden lassen.

Es bleibt mir nun noch übrig, auch der Aufsatzliteratur einige Aufmerksamkeit zu schenken:

Daß ich gegen die Durchnahme einer systematischen Stillehre ganz entschieden bin, habe ich bereits ausgesprochen, daher vermag ich besondere Stilistiken, die sich als Schulbücher ankündigen, beim besten Willen nicht zu empfehlen; es soll mich dies indeß nicht abhalten, auch dieser Literatur einen flüchtigen Blick zu schenken. Neuerdings sind erschienen unter anderen: „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik“. Für höhere Lehranstalten entworfen von Karl Kappes, Director des Realgymnasiums in Karlsruhe. Leipzig, Teubner; 2. Aufl. 1873. Das Buch gibt auf 63 S. alles wesentliche der Stillehre kurz, klar und übersichtlich, so daß man es recht wohl verwenden könnte, wenn man überhaupt die theoretische Unterweisung von der praktischen trennen und auf die erstere einen hohen Wert legen dürfte. — Ein anderes Werkchen liegt vor in der „Rhetorik für höhere Schulen“ von Karl August Julius Hoffmann, welche in einer ersten, besonders erschienenen Abteilung „die Lehre vom Stil“ behandelt. Die 4. Aufl. des Buches, besorgt von Dr. Christ. Friedr. Albert Schuster, Director der Realschule I. Ordn. zu Hannover, faßt auf 44. S. das gesammte Material zusammen und läßt sich, wenn man sie abgesehen von ihrem eigentlichen Zwecke, ein Schulbuch zu sein, betrachtet, ganz gut und trefflich nennen. (Verl. der Grosse'schen Buchhandl. zu Clausthal. 1875.)

Höher muß ich nun aber in der Brauchbarkeit stellen: die „Anleitung zur Bearbeitung des Inhaltes deutscher Abhandlungen für höhere Lehranstalten“ von Georg Friedrich, Vorstand eines Lehr- und Erziehungsinstituts für Studirende in München. Aschersleben, Verl. v. Ernst Schlegel. 1875. Dieses Buch will den Schülern höherer Schulen „eine Methode bieten, welche auf den Grundgesetzen der Logik beruht und so dem Wesen des reflektirenden Geistes selbst zu Hilfe kommt“. Dadurch hofft d. V. der Ratlosigkeit und Verlegenheit abzuhelfen, „in der sich in der Regel selbst talentvollere Schüler anfangs gegenüber einem ihnen gegebenen Thema befinden“. Das Buch behandelt nacheinander theoretisch das nötigste über die Definition, Invention und Disposition, gibt aber, und darauf lege ich bei der Beurteilung desselben einen ganz besonderen Wert, stets auch eine genauere Erläuterung der theoretischen Unterweisungen durch gut gewählte

und zum Teil genauer ausgeführte Themata; zuletzt ist noch das wichtigste über Einleitung und Schluß gesagt. Eine solche Verbindung von Theorie und Praxis läßt sich schon eher billigen, zumal wenn die praktischen Unterweisungen, wie hier, in den Vordergrund treten; auch der geringe Umfang des Buches (52 S. in kleinem Formate) ist recht zweckmäßig.

Als recht praktisches Hülfsbuch für die unteren Klassen und bis in die mittleren hinein will ich hier nicht unerwähnt lassen: Dr. W. Jütting's „Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für 8 bis 15jährige Schüler". Drei Kurse in einem Bande. (2. Aufl. 1873. Leipzig, Verl. von Siegismund u. Volkening.) Die Zusammenstellung des Stoffes verrät den tüchtigen Schulmann; das Buch muß um so willkommener sein, als gerade für untere und mittlere Klassen Hülfsbücher fast ganz fehlen.

Zum praktischen Gebrauche für die Aufsatzübungen in den oberen Klassen bietet sich uns zunächst eine Anzahl von Dispositionssammlungen dar; wir erwähnen folgende:

„Sachgemäße, logisch-entwickelte Dispositionsentwürfe" von Adolf Heinze. Leipzig. (Verl. von Wilh. Engelmann. 2. Aufl. 1874.) Der Verfasser, welcher schon früher eine „theoretisch-praktische Anleitung zum Disponiren" (2. Aufl. 1854) herausgegeben hat, will mit diesem Werke rein praktischen Zwecken dienen, er gibt also nicht weniger als 405 Dispositionsentwürfe. Die für dieselben gewählten Themata sind den verschiedenartigsten Gebieten entlehnt und treten in bunter Mischung auf; wir finden darunter auch eine Anzahl von Sentenzen aus den deutschen Klassikern, auch hin und wieder Aufgaben, welche sich an kleinere oder größere Dichterwerke unserer Literatur anschließen. Leider gereicht dem Buche seine Mannigfaltigkeit nicht zum Vorteile, wenn, wie früher hervorgehoben ist, auf der oberen Stufe im Interesse der nationalen Bildung die heimische Literatur vorzugsweise das Material zu den deutschen Aufsätzen zu liefern hat. Die Dispositionen zeigen grundsätzlich eine „dichotomische" Gliederung, welche Heinze für allein „rationell, scharf, ausschließend und verstandesmäßig" hält; aber so zweckmäßig diese Zweiteilung oftmals erscheint, so gezwungen in anderen Fällen; das, was zur Rechtfertigung dieses Prinzipes in der Vorrede gesagt ist, vermag wohl die wenigsten für die ausschließliche Anwendung desselben zu gewinnen. Anerkannt werden muß hingegen, daß die Entwürfe im übrigen sich als Werke eines tüchtigen, durch langjährige Erfahrung bewährten Schulmannes dar-

stellen und daher dem Lehrer für seine Vorbereitung empfohlen werden können.

Die „Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen“ von Dr. Carl Goebel, Prof. am Gymnasium zu Wernigerode. (Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann, 1875) beginnen mit einer Einleitung, welche auf wenig über 6 Seiten kurz und sachgemäß über die Herstellung des deutschen Aufsatzes handelt. Daß am Schluße derselben höchst pathetisch den Pädagogen die Pflicht ans Herz gelegt wird, der Jugend „Bewunderung für Ciceros literarische Größe einzupflanzen“ und nebenbei „der neueren Geschichtsschreibung“ gegenüber eine Lanze für diesen römischen Schriftsteller gebrochen wird, hatte meine Erwartungen von der nachfolgenden Arbeit, ich gestehe es, im voraus etwas herabgestimmt. In der That fand ich denn auch bei der Wahl der Themata nicht dasjenige Verhältniß beobachtet, welches die vaterländische Erziehung erfordert, indem unter den (auf 74 S. gegebenen) Aufgaben diejenigen aus der deutschen Literatur verhältnißmäßig zurücktreten und bei ihrem Vorkommen mehr nur von allgemeiner Beschaffenheit sind (z. B. wie unterscheiden sich Schiller und Uhland als Balladendichter? welche Bedeutung hat Lessing für die deutsche Literatur?), dagegen sich nicht auf Charakterbilder aus Dichtungen und auf Fragen beziehen, deren Bearbeitung die Jugend tiefer in die klassischen Dichtungen einführt. Verhältnißmäßig mehr kommt die deutsche Geschichte zur Berücksichtigung. Im einzelnen ist zu bemerken, daß Goebel entweder vollständig entwickelte Aufsatzentwürfe gibt, bei denen die „Inventior“ in hinreichender Ausführlichkeit vorausgeht und die Disposition am Schluße nachfolgt, oder sich mit ganz kurzer Dispositionsangabe begnügt. Die dadurch entstehende Verschiedenartigkeit könnte zuweilen fast als Formlosigkeit gedeutet werden; vielleicht rührt dieselbe daher, daß von dem Verfasser einfach die Vorarbeiten wieder gegeben werden, welche er für die schriftlichen Uebungen seiner Primaner gemacht hat, ohne zum Zwecke der Herausgabe hier und da sich zu einer weiteren Ausführung herbeizulassen. Sonst läßt sich nicht leugnen, daß das Buch dem Lehrer für seine Vorbereitung manchen trefflichen Wink gibt.

Die „Disposition über Themata zu deutschen Arbeiten für die oberen Klassen höherer Lehranstalten“ von G. Leuchtenberger, Director des Königl. Gymnasiums zu Krotoschin. (Bromberg 1875. Mittler'sche Buchh. Heyfelder.) enthalten auf 164 S. 75 zum Teil sehr ausführliche Entwürfe, von denen 38 allgemeineren Inhaltes sind und andere 37 sich an Literatur und Lectüre

anschließen. Den Inhalt der ersteren Gruppe bilden Sprüchwörter und Sentenzen und finden wir hier zu unserer angenehmen Ueberraschung auch einige Sentenzen aus Fritz Reuter's Werken. Dieselben sind zwar, das läßt sich nicht leugnen, zu einer Art Modeartikel geworden, doch wird deshalb ihre eigentümliche Bedeutung in der Literatur nicht geleugnet werden können und bei der Anziehungskraft, die Reuter auf die Jugend ausübt, wird der Lehrer mit der Wahl eines solchen Themas sicherlich keine schlechten Erfahrungen machen. — Die zweite Gruppe der Aufgaben enthält weit überwiegend Themata aus der deutschen Literatur (allein fünf behandeln Fragen, zu welchen Lessing's Laokoon angeregt hat). Zweckmäßig würde es gewesen sein, wenn der Verfasser aus den gelesensten Dramen und sonstigen Dichtungen unserer neuesten Literaturblüte noch eine größere Anzahl Aufgaben entnommen hätte, die sich leicht finden lassen und deren Fruchtbarkeit ich mehrfach betont habe; aus der „Jungfrau von Orleans" z. B. stellt er nur das Thema: „die romantischen Züge an der Jungfrau von Orl. bei Schiller" und Goethe's Hermann und Dorothea, diese Fundgrube für die Aufsätze der oberen Klassen, hat er gar nicht in Betracht gezogen. — Im übrigen ist die Arbeit eine gründliche und gediegene und (mehr als die vorige) der Beweis dafür, daß ihr Verfasser sich in die Aufgaben dieses wichtigen Unterrichtszweiges gründlich vertieft und die Wege gefunden hat, durch welche erfreuliche Resultate für die nationale Bildung gewonnen werden; wir können daher der 2. Lieferung des Werkes, welche er in Aussicht stellt, gern entgegensehen.

Andere Werke sind weiter angelegt, als die genannten, indem sie außer einer Anleitung zur Abfassung der deutschen Aufsätze und Dispositionsentwürfen noch eine Anzahl ausgeführter Arbeiten, sogenannter „Musteraufsätze", bieten. Haben wir oben daran erinnert, daß der Lehrer zweckmäßiger Weise zuweilen selbst einen Aufsatz, den die Schüler bearbeitet haben, ausführt und diesen als nachahmenswertes Beispiel mitteilt, so müssen wir in der Darbietung gedruckter Musteraufsätze eine dankenswerte Gabe erblicken, durch die dem oft so überbürdeten Lehrer eine Mühe erspart wird.

Es sei in dieser Beziehung zunächst das „praktische Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen" von Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der Luisenschule in Berlin, erwähnt (Berlin, Verlag der Fr. Nicolai'schen Buchhandlung, A. Effert und L. Lindtner). Dieses Buch, welches in 4 Abteilungen erschienen ist und dadurch dem Bedürfnisse höherer Schulen auf den verschiedensten Stufen zu genügen sucht, bietet seine 4. Abteilung, von welcher ich hier vor-

zugsweise handeln will, der obersten Stufe dar. (3. Aufl. 1872.) Es findet sich hier zunächst auf 134 Seiten eine klare und leichtfaßliche Stillehre, bei der ich nur auszusetzen habe, daß sie zu umfangreich ist, als daß sich der Lehrer an sie anschließen könnte; dann folgen auf 315 Seiten die Aufgaben. Bei den letzteren gilt es dem Verfasser als Grundsatz durch möglichst große Mannigfaltigkeit das Interesse des Schülers zu erhöhen; er gibt daher eine ganze Fülle der verschiedenartigsten Stoffe, wie sich aus nachfolgender Uebersicht ersehen läßt: Darstellungen aus der Weltgeschichte, Beschreibungen und Schilderungen, Erklärungen synonymer Ausdrücke, Auseinandersetzungen, Betrachtungen, Abhandlungen. Bei letzteren wiederum finden sich Themata über Schulverhältnisse und Unterrichtsgegenstände, über geographische, naturwissenschaftliche, geschichtliche, sprachliche Stoffe, Lebens- und Weltanschauung, Lebensklugheit, Sprüchwörter und Sentenzen, Lebensweisheit, Aesthetik, Psychologie und Pädagogik. Man wird nun schon auf den ersten Blick erkennen, daß einzelne dieser Unterabteilungen der Abhandlung recht wohl ausfallen könnten und zugleich die Themata aus der deutschen Literaturgeschichte vermissen, denn die vereinzelten Aufgaben, welche unter der Rubrik „Aesthetik" vorkommen, z. B. „worin ist der Unterschied zwischen Schiller's und Goethe's künstlerischem Streben zu suchen?" können doch unmöglich ausreichen. So finden wir denn auch bei Rudolph diejenigen Erforderniſſe, welche wir nun einmal stellen müssen, zu Gunsten eines Strebens unbefriedigt gelassen, dessen pädagogischer Wert zweifelhaft ist. Mehr denn je stellt die höhere Schule der Jetztzeit den Anspruch, die Kräfte der Schüler zu sammeln, statt sie zu zersplittern, namentlich gilt dies ja im deutschen Unterricht, welcher leider auf so wenige Stunden beschränkt ist. —

Zu den einzelnen der erwähnten Abteilungen gibt der Verfasser sachgemäße Einleitungen; sonst bietet er meist recht verwendbare Dispositionen; hin und wieder schließt er an dieselben leichte Aufgaben ohne weitere Entwickelung, indem er darauf rechnet, daß das voranstehende Muster die Selbstthätigkeit ermöglicht; zuweilen treten endlich auch vollständige Ausarbeitungen auf, um den Schülern als Vorbilder zu dienen. — Wir haben hier unzweifelhaft die verdienstvolle Arbeit eines tüchtigen Schulmannes vor uns; das wollen wir trotz der gemachten Ausstellungen gern anerkennen.

„Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Musterbeispielen und Dispositionen im Anschluß an die Lectüre klassischer Werke für die oberen Klassen höherer Schulen", so heißt der vielversprechende

Titel eines Buches von Dr. Julius Naumann, welches 1874 in 2. Auflage erschienen ist (Leipzig, Verlag von Teubner). Nach diesem Titel durfte ich hoffen ein Werk zu finden, welches mehr als die vorhererwähnten meinen Wünschen entspräche, da gerade der Anschluß an die klassische Lectüre ins besondere der deutschen Literatur mir so wünschenswert ist; in wie weit dies der Fall war, wird sich aus folgender Charakteristik ergeben: Die theoretische Anleitung, welche sich auf 21 Seiten in hinreichender Ausführlichkeit über die wichtigsten Punkte verbreitet, ist brauchbar und empfehlenswert; auch die zweite Abteilung „von den Aufsätzen im besonderen" hat manche Vorzüge. Dahin gehört es namentlich, daß die Wahl der Stoffe meist als eine richtige und im Sinne der vaterländischen Erziehung geschehene bezeichnet werden kann; ferner daß bei den einzelnen Abschnitten erst Regeln, dann Musterbeispiele und erst zuletzt Dispositionsentwürfe gegeben werden, läßt sich billigen; — im einzelnen habe ich jedoch meine Erwartungen keineswegs vollkommen erfüllt erhalten. Die Musterbeispiele, deren einzelne treffliche von Rudolph, E. Niemeyer, Traut u. A. entlehnt werden, verdienen keineswegs immer diesen Namen, z. B. möchte ich ihn der „Chrie" über das Thema „ans Vaterland, ans theure, schließ dich an" nicht beilegen. Ferner fällt es auf, daß der Verfasser gerade zu dem Hauptteile des Werkes, zu den Abhandlungen, nur ein einziges Musterbeispiel zur Hand hat; und zwar gerade über das Thema „aller Anfang ist schwer" —; ist ihm die Darreichung von Musterbeispielen gerade hier so „schwer" geworden, daß er bei dem „Anfange" stehen geblieben ist? Die Auswahl der zum Disponiren verwendeten Themata ist wiederum recht gut, dagegen gefallen mir die Dispositionsentwürfe nicht in gleichem Maße, wie z. B. diejenigen Leuchtenberger's. Nur beiläufig sei erwähnt, daß ich mich über den nicht sonderlich correcten Druck der Teubner'schen Offizin bei diesem Werke gewundert habe. —

Die „deutschen Aufsätze, verbunden mit einer Anleitung zum Anfertigen von Aufsätzen und 250 Dispositionen vorzugsweise für die oberen Klassen der Gymnasien und höheren Lehranstalten" von Joseph Venn, neu bearbeitet und bedeutend vermehrt von einem praktischen Schulmanne, welche 1874 in 8. Auflage erschienen sind (Düsseldorf, Verlag der Hofbuchhandlung von Adolf Gestewitz) sind nach ähnlichen allgemeinen Grundsätzen verfaßt. Die voranstehende „Anleitung" gibt auf nur 8 Seiten das wesentlichste in meist sachgemäßer Form, dann folgen nach einander nicht weniger als 35 Aufsätze (Abhandlungen) historischen, literarhistorischen, moralischen (auch über Dichtersentenzen)

und philosophischen Inhalts, welchen die Disposition vorausgeschickt ist; dieselben sind größern Teils als Musterbeispiele recht wohl zu verwenden. Zuletzt endlich werden die 250 Dispositionen geboten, welche sehr kurz, aber meist geschickt entworfen sind. Ich hätte sonach eigentlich nur zu bedauern, daß sich von den 35 Musteraufgaben bloß 7 an die deutsche Literatur anschließen und von den vielen Dispositionen nur 16 einen Gegenstand aus diesem Gebiete behandeln; die meisten von den letzteren betreffen obenein Fragen allgemeinerer Art, nur ein paar sind Charakterbilder; andere auf poetische Meisterwerke bezügliche Aufgaben fehlen. — Das Buch ist eins der verbreitetsten und ich will ihm nicht bestreiten, daß es im allgemeinen die weite Verbreitung verdient; daß jedoch der Verleger in der Art und Weise, durch welche er eine noch weitere Verbreitung anstrebt, zu wenig wählerisch ist, kann ich nicht ungerügt lassen.*) —

Der „praktische Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die obern Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten — eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen, nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im Allgemeinen," von Dr. Bernh. Werneke, Gymnasialdirector; (2. verbesserte Auflage, Münster, Nasse'sche Verlagsbuchhandlung 1875), gibt vor allem eine sehr reiche Sammlung von Schulaufsätzen (Musteraufsätze hat dieselben der Verfasser anscheinend aus Bescheidenheit nicht genannt) und Lesestücken, welche den deutschen Aufsatzübungen dienen können; dazwischen sind genaue Dispositionsentwürfe gestreut und anregende Bemerkungen sowie Angaben über Themata, welche sich nach denselben bearbeiten lassen, angeschlossen; eine übersichtliche Theorie des Aufsatzes, welche 68 Seiten umfaßt, geht dem ganzen voraus. Dieselbe wird von dem Verfasser übrigens nicht als Hauptsache betrachtet, sondern nur als ein „posterius" beigegeben, um Gelegenheit zur Zusammenfassung der Beobachtungen und Regeln zu bieten, welche dem Schüler im Laufe des Buches entgegentreten. Es finden sich im ganzen 126 Musteraufsätze und ausführliche Dispositionen vor, wozu noch die zahlreichen Materialien und Themen aller Art kommen, so daß man, wenn noch der theoretische Teil mit in Betracht gezogen wird, hier ein weit reichhaltigeres Werk vor sich hat, als die zuvorgenannten es sind. Was bisher getrennt von einander behandelt und in theoretischen Werken über Stili-

*) Alle Augenblicke gehen mir Prospecte mit Anpreisungen zu, welche an die „Primaner" oder den „Primus der Prima" adressirt sind.

stik und Rhetorik, in Lesebüchern und Sammlungen von Schulaufsätzen, Dispositionen und Themen zerstreut war, ist hier für die Schüler der oberen Klassen zu einem praktischen Hülfsbuche verbunden worden. Die Aufsatzthemata und Ausarbeitungen sind sehr mannigfaltiger Art und wir müssen leider auch hier bedauernd hervorheben, daß unter ihnen die deutsche Geschichte und Literatur sehr zurücktritt. Es soll uns dies jedoch nicht abhalten, die Vorzüge des Werkes, welche in dem Reichtum mustergiltiger Stücke und anregender Bemerkungen liegen, im vollen Maße anzuerkennen. Der Lehrer wird in demselben ein fruchtbares Hülfsmittel finden, um durch vorlesen einzelner Stücke den Schülern allerhand Fingerzeige zu geben, auch wird den letzteren der Privatgebrauch des Buches von großem Vorteile sein.

Als Hülfsmittel für den Aufsatzunterricht bieten sich endlich auch Themensammlungen dar, z. B. folgende:

„Zweitausend Themen für den deutschen Aufsatz, stufenmäßig geordnet nebst einer Anweisung über Anfertigung von Aufsätzen" von Dr. H. Mensch. (Löwenberg i. Schl. Verl. von Gust. Köhler's Buchhandlung Paul Holtsch. 1873.) Das Streben des Verfassers, seine Aufgaben nach den einzelnen Stufen der höheren Schule zu scheiden, mißglückt oft dadurch, daß er den unteren Stufen schwerere Themen stellt, als für dieselben zweckmäßig ist, auch finden sich nicht selten Aufgaben, die überhaupt nicht in die Schule gehören, z. B. folgende: „didactische Grundsätze für den ersten Leseunterricht". Sonst ist in dem Buche manches Thema geboten, von welchem der Lehrer, der überhaupt deshalb in Verlegenheit kommt, Gebrauch machen kann; auch die voranstehende „Anweisung" läßt sich verwenden.

„Dreitausend Themen zu deutschen Aufsätzen" für die obersten Klassen höherer Lehranstalten bietet Dr. Friedrich Lewitz, Prof. „Mitglied der Kgl. Deutschen Gesellschaft zu Königsberg i. Pr." (Breslau 1872, Verl. v. Ferd. Hirt) dar. Derselbe ordnet seine „Handreichung an themenbedürftige Lehrer" nach den Stoffen, und zwar finden sich Themata aus der deutschen Literatur (Nr. 1—642), aus der ausländischen Literatur (Griechen, Römer, Engländer, Franzosen — Nr. 643—1072), aus der Geschichte (Nr. 1073—1690) und aus der Philosophie (Pädagogik, Ethik, Religion, Psychologie, Aesthetik, Politik, Nr. 1691—3000). Zu den Themen tritt meist ein Hinweis für die Stoffsammlung, welcher nicht unzweckmäßig genannt werden kann. Sonst zeichnet sich diese Zusammenstellung von der zuerstgenannten, abgesehen von der größeren Reichhaltigkeit, meist auch durch eine zweckmäßigere Auswahl aus; nur selten kommen Mißgriffe vor. Wir

haben hier namentlich ein wahres Magazin von ausgezeichneten und als Aufgaben verwendbaren Sentenzen vor uns und unter den 642 Literaturthemen finden wir eine Auswahl, so reich wir dieselbe im Interesse der vaterländischen Bildung irgend wünschen können.

Die Uebungen im mündlichen Ausdrucke sind es, denen wir zum Schlusse noch unsere Aufmerksamkeit zuwenden müssen.

Bekannt ist es, wie sehr im Altertum der Unterricht in der „eloquentia“, und demnach auch die Redeübungen, im Vordergrunde standen. Es lag dies in der Natur des griechischen und römischen Staatslebens und bedarf daher keineswegs ohne weiteres der Nachahmung. Trotzdem hat unser öffentliches Leben einen derartigen Aufschwung genommen, daß die höhere Schule ihre Aufmerksamkeit mehr als sonst den Uebungen im mündlichen Gebrauche der Muttersprache zuwenden muß. Ganz neu sind dieselben ja nicht, denn bereits im Anfange der dreißiger Jahre kommen sie vor und finden sich dann von Tertia aufwärts in der Art, daß zuerst über geschichtliche, dann über literarische Stoffe referirt wird. Auch ich erinnere mich aus meiner Gymnasialzeit nicht ungern der Redeacte, welche entweder nur vor den versammelten Lehrern und Mitschülern oder auch (bei besonderen Gelegenheiten) vor einem größeren Publikum stattfanden, und später habe ich namentlich die öffentlichen Schulprüfungen, das Kaiserfest und bedeutende Gedenktage stets mit gutem Erfolge für solche Redeübungen benutzt. Nun ist es ja freilich bekannt, daß der Widerwille gegen die Volksredner des Jahres 1848 viefach die Beseitigung des freien Vortrages in den Schulen herbeigeführt hat; man begnügte sich alsdann mehr oder weniger mit den Redeübungen, zu denen der Geschichtsunterricht Gelegenheit gab. Dieselben sind ja keineswegs zu unterschätzen und auch ich möchte im Geschichtsunterrichte auf keiner Stufe ihre fortgesetzte Anwendung aufgeben; indeß sind sie bei weitem noch nicht ausreichend, bedürfen vielmehr recht sehr der Ergänzung durch besondere, mit dem deutschen Unterrichte verbundene Uebungen. Vorausgehen und als naturgemäße Vorbereitungen dienen natürlich auf den unteren Stufen vornehmlich die Leseübungen, welche, wie anfangs ausgeführt wurde, mit erhöhten Ansprüchen sich auf den mittleren und oberen Stufen fortsetzen. Die ersten Anfänge des Vortrages erstrecken sich dann auf einfache Recitation, und zwar namentlich von Gedichten. Hierbei ist die richtige Betonung die Hauptsache; die Unterstützung des Vortrages durch Gesticulationen habe ich mit vielen Collegen nicht für zweckmäßig halten können. Nur wenn ich bei besonderen Veranlassungen zu kleinen dramatischen Vorträgen die Schüler oberer Klassen heranzog, ließ ich diese Unterstützung zu, aber auch dann nur in großer

Beschränkung, nämlich soweit die richtige Auffassung des Vortrages durch die Hörer dies erforderte. Dabei lege ich weniger Gewicht darauf, daß, wie hervorgehoben worden ist, die Gesticulationen doch meistens nur den „Schein des Gemachten“ an sich tragen, als auf die Gefahr, welche durch die schauspielerartige Weise des Vortrages nur zu leicht für die Schüler erwächst. Mancher College wird mit mir in Erfahrung gebracht haben, wie nicht unbegabte Schüler dadurch bisweilen zu einem affectirten und unordentlichen Wesen verleitet worden sind.

Auf den höheren Stufen treten dann zu den Recitationen die freieren Vorträge. Bei denselben dient es als allgemeine Regel, daß das Extemporiren vermieden, dagegen die Vorträge nach sorgfältiger Vorbereitung gehalten werden. Die letztere könnte erst fortfallen, nachdem der Schüler eine größere Gewandtheit im Disponiren, eine bemerkenswerte Geistesgegenwart und eine Fertigkeit in gebildeter und ansprechender Redeweise erlangt hätte, was wohl auf der Schule kaum möglich sein wird. Auch bei der Gebundenheit des Vortrages an gründliche Vorbereitung werden die Schwierigkeiten desselben für den Schüler recht erhebliche sein und nur allmählich sich verringern. Dies wird um so eher geschehen, als alle Lehrer der Anstalt es sich zur strengen Pflicht machen, in ihren Fächern von den Schülern eine gebildete und vollständige Ausdrucksweise zu verlangen. Bereits habe ich berührt, welche Dienste der Geschichtsunterricht in dieser Beziehung zu leisten vermag; auch der fremdsprachliche, geographische, naturkundliche und der Religionsunterricht geben häufig Gelegenheit dazu. — Bei den eigentlichen Vorträgen empfiehlt es sich, daß die Schüler vor die Klasse hintreten, um die Schüchternheit zu überwinden und sich auch eine angemessene Haltung anzugewöhnen.

Was nun den Stoff zu den Vorträgen betrifft, so habe ich bereits bei dem literaturkundlichen Unterrichte ausführlich die Notwendigkeit betont, durch Schülerreferate über die privatim gelesenen Werke sowie über das Leben der Schriftsteller zweiten Ranges das Wissensgebiet in der vaterländischen Literatur möglichst zu erweitern. Ich kann dies hier nur wiederholen. Daneben können, wenn die Möglichkeit dazu vorhanden ist, unter anderm in der geographischen Stunde kleine Referate über Länder und Völker, über Handel und gewerbliches Leben gegeben werden, wie ich dies mehrmals veranlaßt habe. Die Erörterung wissenschaftlicher Fragen, zu denen die Lectüre Lessing's, Herder's, Goethe's und Schiller's anregt, ist gewiß gleichfalls nicht ganz zu verschmähen, jedoch muß dieselbe, wenn sie nicht über den Standpunkt der Schüler hinausgehen soll, sich ganz eng an gegebene Stoffe anschließen.

Unter anderm wird man die letzteren in Lessing's Hamburger Dramaturgie und Laokoon, sowie in den philosophischen Abhandlungen Schiller's und Herder's, die wir früher hervorgehoben haben, in hinreichender Auswahl finden. Als schwierigste Aufgabe im mündlichen Vortrage steht die eigentliche Rede da. In dieser erhebliche Leistungen zu verlangen, würde eine Thorheit genannt werden müssen; es kann sich hier nur um Versuche und Anfänge handeln, wie besondere Veranlassungen des Schullebens sie anregen. So ist es sehr üblich den Abiturientenactus mit Redeübungen der Primaner zu verbinden, und ich kann in denselben in der That die Nachteile nicht finden, welche einzelne Collegen entdeckt haben wollen, wenn nur immer darauf gehalten wird, daß die Schüler in gewissen, durch ihre Jugend gegebenen Schranken verbleiben und in der Aeußerung ihrer Empfindung sowie in der Steigerung ihres Ausdruckes nicht allzu weit gehen; der Lehrer, welcher jede dieser Reden zur vorherigen Durchsicht erhält, kann dies ja sehr leicht bewirken.

Bei gewöhnlichen Klassenvorträgen empfiehlt es sich wohl, daß der Lehrer, wenn nötig, berichtigt und ergänzt, namentlich aber auch durch geeignete Fragen sich davon überzeugt, daß die Mitschüler das gehörte richtig aufgefaßt und zur Bereicherung ihres Wissens benutzt haben. —

Und nun will ich noch eines Bedenkens kurz erwähnen, welches Herr Dietrich in seiner Schrift geäußert hat. Er erinnert sehr ernstlich an eine Gefahr, welche häufige Vorträge im Gefolge haben können; nämlich daran, daß durch dieselben leicht der wünschenswerte Mut zur Dreistigkeit werden und bei dem Ankämpfen gegen übergroße Schüchternheit sich Unverschämtheit entwickeln könne. Und in der That kann, wenn der Lehrer bei besseren Leistungen nicht mit seinem Lobe vorsichtig ist, wenn er nicht streng unterscheidet zwischen gewandter „Rederei", der innerer Gehalt fehlt, und ernstem Streben, einen gediegenen Inhalt in angemessener Sprache wiederzugeben, jenes beklagenswerte Resultat sich ergeben. Indeß, wer längere Zeit innerhalb der durch die Verhältnisse gesteckten Grenzen die Uebungen im Vortrage geleitet hat, der wird finden, daß der Kampf mit übergroßer Schüchternheit und Befangenheit hier schwieriger ist, als die Vermeidung der erwähnten Gefahr, welche Herr Dietrich nach meinem Dafürhalten gar sehr überschätzt hat.

Ueberblicken wir zum Schluße nochmals die zahlreichen Aufgaben, welche wir innerhalb des deutschen Unterrichtes der höheren Schulen gestellt fanden, so möchten wir mutlos werden und in Anbetracht der

geringen Stundenzahl, die demselben zu Gebote steht, daran zweifeln, daß auch nur annähernd ihre Erfüllung möglich ist. Allein hier, wo es gilt dem Vaterlande mehr als in anderen Gegenständen kräftig zu dienen; hier, wo mehr als sonst das Herz mitzuwirken und die Pflicht des Lehrers zu erleichtern hat, kann auch ein höheres Ziel erreicht werden. Vor allem aber ist es nötig, daß wir die Aufgaben und Ziele selbst recht genau erfassen und begreifen; — möge es mir gelungen sein in den vorstehenden Blättern grade hierzu in etwas beizutragen!

Druck von Hüthel & Herrmann in Leipzig.

Richter, Jul. Wilh. Otto

Der deutsche Unterricht an höheren Schulen

Leipzig 1876